Haute école pédagogique
Avenue de Cour 33 — CH 1014 Lausanne
www.hepl.ch

Bachelor of Arts et Diplôme d'enseignement pour les degrés préscolaire et primaire

La gestion mentale et son implication sur la pratique des enseignants

Effets positifs d'un cadre théorique contesté ?

Mémoire professionnel

Travail de **Céline Lecoultre et Maude Loi Zedda**

Sous la direction de Nicolas Perrin

Membre du jury Serge Ramel

Lausanne, août 2011

Table des matières

1. Introduction ____ 3

1.1. Contexte ... 3

1.2. Motivations et objectifs ... 3

1.3. Question de recherche et délimitations ... 4

1.4. La littérature ... 5

2. Partie théorique ____ 6

2.1. Antoine de La Garanderie et construction de la théorie ... 6

2.2. Objectifs de la gestion mentale ... 7

2.3. Concepts ... 9

2.3.1. Évocation ... 9

2.3.2. Images mentales ... 11

2.3.3. Gestes mentaux ... 11

2.3.4. Le projet ... 13

2.3.5. L'introspection ... 13

2.3.6. Le dialogue pédagogique ... 14

2.4. La psychologie cognitive ... 15

2.5. Critiques de la gestion mentale ... 16

2.5.1. Entre philosophie et psychologie cognitive ... 16

2.5.2. Un auteur trop discret ... 17

2.5.3. Manque de références et pourtant beaucoup de livres ... 18

2.5.4. Peu de recherches ... 18

2.5.5. Une théorie idéalisée et miracle contre l'échec ... 19

2.5.6. Un vocabulaire à la fois simple et nouveau ... 20

2.5.7. Une mauvaise compréhension ... 21

2.5.8. La catégorisation ... 22

2.5.9. Le dialogue pédagogique ... 23

2.5.10. La non prise en compte des facteurs extérieurs à la classe ... 24

2.5.11. Le manque d'outils pratiques ... 25

2.5.12. Une théorie qui plaît quand même ... 25

2.5.13. Le terme « gestion mentale » ... 26

2.5.14. Une recherche expérimentale qui teste la gestion mentale ... 26

3. Démarche de recherche ____ 28

3.1. Évolution de notre mémoire depuis notre projet ... 28

3.2. Population ... 29

3.3. Plan et déroulement de la recherche ... 30

3.4. L'évaluation formative ... 31

3.5. Analyse des données ... 32

3.6. Les biais possibles ... 37

3.7. Les résultats ... 38

3.7.1. Résumé des résultats ... 58

4. Conclusion ____ 60

5. Bibliographie ____ 62

5.1. Ouvrages ... 62

5.2. Sites internet ... 65

6. Lexique ____ 66

7. Remerciements ____ 69

8. Annexes ____ 70

1. Introduction

1.1. Contexte

Ce mémoire professionnel a été réalisé dans le cadre de notre troisième année à la Haute Ecole Pédagogique de Lausanne (HEPL). La récolte de donnée a été réalise dans deux établissements du Canton de Vaud à partir des pratiques d'enseignants de l'enfantine à la neuvième année scolaire. Nous avons choisi d'aborder comme thème les répercussions que la gestion mentale peut avoir sur les enseignants. Dans un premier temps, nous allons nous intéresser à la théorie de la gestion mentale et à son application tout en gardant un regard critique. Pour cela, nous nous appuyons d'une part sur les écrits qui prônent cette théorie et, d'autre part, sur ceux qui le remettent en questions. En effet, la théorie de la gestion mentale fait couler beaucoup d'encre, car elle est contestable. Nous faisons donc face à un sujet très controversé. Dans un deuxième temps, nous allons nous intéresser aux pratiques des enseignants qui s'appuyant sur la théorie de la gestion mentale dans leur enseignement ou qu'ils ne le font pas.

1.2. Motivations et objectifs

Notre mémoire a comme principal objectif de nous ouvrir aux différentes pédagogies en nous intéressant à des domaines que nous n'avons pas ou peu abordés au cours de notre formation. Lors de notre année d'échange au Canada, nous avons pu découvrir des aspects de la théorie de la gestion mentale pendant nos cours à l'université, notamment en différenciation pédagogique. En effet, les profils sont utilisés afin de comprendre où se trouve la difficulté de l'élève. En discutant avec nos collègues en Suisse, nous nous sommes rendues compte que ces aspects n'étaient pas du tout abordés durant les cours. Cette différence a éveillé notre intérêt pour la théorie de la gestion mentale. C'est au moment de nos premières recherches que nous avons compris que les avis étaient partagés en ce qui concerne la gestion mentale.

Actuellement, il est essentiel de différencier notre enseignement et c'est en nous ouvrant, notamment par le biais de ce mémoire, aux différents questionnements pédagogiques

(gestion mentale, développement cognitif, style cognitif, mémoire, etc.) que nous pouvons y parvenir. Charles Gardou dit, entre autres, en se basant sur les travaux d'Antoine de La Garanderie, que « *c'est la connaissance du monde mental qui permet de forger des outils pédagogiques appropriés* » (Gardou, 1995, p. 12). Toutefois, il est nécessaire de garder à l'esprit que la classe est un environnement complexe et que l'on ne peut pas la segmenter aussi facilement que nous le voudrions.

Ce mémoire a donc pour objectif une utilité formatrice, car nous allons être confrontées à diverses interprétations de la théorie de la gestion mentale. Puis, notre travail sera de nous approprier la théorie afin d'être en mesure de la comprendre et de pouvoir questionner à partir des critiques qui sont émises dans la littérature scientifique.

De plus, tout au long de leur carrière, les enseignants sont confrontés à diverses difficultés. C'est pourquoi, certains s'appuient sur des méthodes d'éducabilité cognitive, afin de trouver un moyen d'aider les élèves en difficultés. Et c'est ce procédé d'autorégulation de nos pratiques que nous trouvons intéressant. En effet, il est nécessaire de s'approprier un cadre théorique afin d'avoir un avis critique sur celui-ci et de pouvoir, dans certains cas, le mettre en pratique. Cette démarche serait la même lors de l'appropriation d'une autre théorie.

1.3. Question de recherche et délimitations

Bien que la gestion mentale, comme nous l'avons précédemment relevé soit controversée, celle-ci est appliquée par certains enseignants vaudois. À partir de ce constat, nous nous sommes demandées pour quelles raisons une théorie non-approuvée peut tout de même susciter autant d'intérêt chez les enseignants. À partir de ce questionnement, nous nous sommes intéressées aux connaissances des enseignants en gestion mentale et à l'influence que ces connaissances ont sur leurs pratiques. En effet, l'important pour les enseignants est la réussite et l'amélioration de leurs élèves. La diversification de l'enseignement permet ainsi aux élèves de découvrir différentes pistes d'apprentissage. C'est d'ailleurs *« en questionnant de façon systématique les enfants d'une classe sur les voies qu'ils ont privilégiées dans le cadre de tel ou tel apprentissage, l'enseignant peut devenir expert pour varier la présentation de sa matière. De plus, l'apprenant lui-même, en écoutant ses pairs, découvre qu'il a d'autres façons de percevoir, de mémoriser ou de comprendre que les siennes et il peut alors diversifier ses moyens d'approche de la connaissance et*

augmenter sa propre efficience cognitive» (Flessas, 1997). La gestion mentale met donc un accent particulier sur le fonctionnement de l'élève, tout comme les enseignants. Nous chercherons donc, au travers de notre recherche, à comparer les pratiques des enseignants à partir de diverses variables dont la différence de formation et de connaissance au sujet de la gestion mentale. En effet, nous souhaitons tester une hypothèse générale, à savoir que, les enseignants se réfèrent à la gestion mentale parce que cette théorie leur permet de s'intéresser à l'élève en restant proche de leurs pratiques.

Nous gardons donc les deux hypothèses spécifiques suivantes :

- La gestion mentale permet de s'intéresser à l'élève.
- Les pratiques de la gestion mentale sont proches des pratiques usuelles.

Suite à ces hypothèses en ont découlé nos questions de recherche : Les enseignants se réfèrent-ils à la gestion mentale parce qu'elle leur permet de s'intéresser aux élèves tout en restant proche de leur conception ainsi que de leurs pratiques ? La gestion mentale est-elle proche des pratiques des enseignants et permet-elle de placer l'élève au centre de ses apprentissages ?

1.4. La littérature

La littérature consacrée au thème de notre mémoire est relativement limitée. L'avantage d'avoir beaucoup d'écrits d'Antoine de La Garanderie est que nous avons accès de manière précise aux idées qui ont fondé sa théorie. Toutefois, le risque est de ne pas porter un regard suffisamment critique sur ce qui a été écrit. Pour y parvenir, nous nous sommes basées, notamment sur l'ouvrage collectif de Gardou (1995), qui a effectué un travail de compréhension de la théorie tout en relevant les avis partagés face aux différents concepts.

2. Partie théorique

2.1. Antoine de La Garanderie et construction de la théorie

Antoine de La Garanderie (1920-2010) est diplômé d'études supérieures de philosophie, Docteur ès lettres. Il a été professeur de philosophie et de culture générale dans d'importants établissements secondaires de la région parisienne et maître de conférence à la Faculté des lettres de l'Institut Catholique de Paris.

Souffrant de surdité dès le secondaire, cette infirmité va lui causer quelques difficultés dans son parcours scolaire. Il ne pourra d'ailleurs pas enseigner dans le public, mais il va se battre afin d'y parvenir, car, comme il le dit dans son livre *Tous les enfants peuvent réussir*: « *M'occuper des jeunes, les aider à s'affirmer en les comprenant et en leur permettant de découvrir leurs ressources, oui, cela fut pour moi un choix. Je n'en conteste pas l'ambiguïté : ce choix était une forme de revanche, il témoignait contre l'erreur et les omissions dont j'ai souffert pendant toute mon enfance et une bonne partie de ma jeunesse. Il m'accompagnait d'une forte dose d'agressivité et d'un certain narcissisme : je saurais bien, moi, éviter aux autres ce que j'ai subi ! »* (La Garanderie, 1998, p. 19) Il trouvera finalement un poste à la Faculté des lettres de l'Université Catholique de Paris où il enseignera la philosophie. Dès ses premières années d'enseignement, il commence à se questionner et à chercher des réponses. Son premier questionnement fut lié à la différence de performances entre les divers étudiants. Son professeur lui propose alors un travail de recherche à ce sujet. Il tentera de découvrir si la manière dont les gens apprennent a une influence sur les performances ou s'il s'agit de capacités innées. *« Il me paraissait nécessaire de m'interroger sur la forme elle-même des actes de connaissance. [...]. Le hasard m'amènera à m'intéresser d'abord à celle qui caractérisait l'acte de mémorisation*. Au lieu d'étudier la mémoire pour ses performances, ce dont d'aucun s'occupait avec zèle, pourquoi ne pas regarder du côté de l'acte de mémorisation ? [...].Une hypothèse bien simple m'est venue à l'esprit: l'acte de mémorisation doit donner forme de mémorisation à ce qu'il vise à mémoriser.»* (La Garanderie, 2002, p. 16) Afin de mémoriser correctement, l'apprenant doit être attentif à ce que se passe autour de lui et faire entrer l'information dans son esprit avant de le stocker. Antoine de La Garanderie va vérifier cette hypothèse et surtout s'intéresser à l'acte d'*attention** en lui-même. Il se demandera alors la forme que cet acte doit avoir pour être efficace. Il pose alors l'hypothèse que les choses perçues seraient

exprimées en images ou en mots grâce à des évocations qui seraient le résultat de cet acte. Les résultats de cette hypothèse mettraient en avant que tout apprentissage doit obligatoirement passer par l'acte d'attention. En effet, l'acte de connaissance est *« le traitement évocatif du champ du réel perçu* [c'est à dire l'acte d'attention]. »(La Garanderie, 2002, p. 17). Pendant près d'une année, il explore le *dialogue pédagogique** avec des élèves qui réussissent et s'intéresse au processus de raisonnement, de *mémorisation** et de *réflexion**. Ses recherches vont aboutir en 1980 à la sortie de son premier livre qui s'intitule « *les profils pédagogiques* ». Ce livre est le résultat d'une recherche menée auprès d'élèves, d'étudiants et de collègues sur leur manière de travailler. Toutefois, nous n'avons aucune trace de la recherche en elle-même, seuls les résultats y apparaissent. Il cherche à savoir comment font ces personnes pour être plus performantes. Il va analyser les stratégies de résolution face à un énoncé donné, afin de connaître et de comprendre le travail mental de chaque personne lors d'une activité cognitive. Ainsi, il va lier les *habitudes évocatives** avec la réussite scolaire. Par la suite, Antoine de La Garanderie va s'intéresser aux enseignants, afin de tester sa théorie dans le but de découvrir l'influence que cette méthode joue dans leur façon d'enseigner.

2.2. Objectifs de la gestion mentale

Selon Antoine de La Garanderie (2002), il existe, en pédagogie, deux modes d'apprentissage. Ceux-ci sont souvent opposés l'un à l'autre. Le premier soutient que c'est en imitant et en répétant continuellement que les éléments d'apprentissage rentrent. On met alors l'accent sur l'apprentissage par cœur et le drill. A contrario, le second privilégie l'exploration par la prise de risque, la découverte et la formulation d'hypothèse. La gestion mentale, elle, se situe dans un troisième mode où l'on souhaite rendre complémentaires les deux modes susmentionnés. Il s'agit dès lors de poursuivre un processus d'apprentissage par étapes qui mène à l'automatisation, tout en développant les capacités d'exploration.

Antoine de La Garanderie parle de la gestion mentale comme d'une pédagogie de la réussite. C'est-à-dire qu'elle permet de développer le sentiment de compétence par un discours toujours positif qui souligne les acquis et les qualités à améliorer. « *Dès le début de ma carrière d'enseignant, c'est à l'analyse de la réussite que je me suis appliqué. En observant et en questionnant ceux qui réussissent, là où ils réussissent. Et j'ai découvert qu'en matière de réussite et d'échec rien n'est le fruit du hasard, qu'il y a des lois*

générales du fonctionnement mental, valable pour tous. Et qu'il suffit de les connaître et de les appliquer.» (La Garanderie cité par Bertrand in Gardou, 1995, p.68) Pour y parvenir, trois grands axes doivent être développés :

- **Conduire à la connaissance de soi :**

L'élève doit prendre conscience des habitudes mentales qu'il met en œuvre au cours d'activités variées. Il doit être capable de différencier les évocations et la *perception**. Cette distinction est essentielle pour qu'il puisse mettre en avant *le projet** structurant toute évocation.

- **Élargir les compétences :**

Cet axe permet une prise de conscience des processus cognitifs ainsi qu'une compréhension de ceux-ci, afin de les développer de manière adéquate. Les praticiens veulent aider chacun à développer l'essentiel et à se l'approprier. Une fois que l'élève est conscient de ses habitudes évocatives, l'enseignant est alors en mesure de lui proposer d'autres stratégies mentales pour qu'il dispose d'une plus grande variété d'habitudes mentales. Cette diversité offre à l'élève des choix afin d'améliorer ses performances.

- **Mener à l'autonomie :**

L'élève est alors placé seul face à des choix et doit déterminer quels sont les moyens qui sont le plus adaptés pour lui et ceux qui au contraire sont moins efficaces. Cela l'amène vers une autonomie où il est le « *promoteur, voire créateur, de ses moyens de réussite »* (Institut International de la Gestion Mentale).

Nous parlons donc ici d'une pédagogie de l'autonomie mentale. Les apprenants sont capables de prolonger ce qu'ils perçoivent grâce aux évocations. C'est pour cette raison que celle-ci est appelée une *« pédagogie de la liberté »*. (Grebot, 1994, p.15)

Les praticiens de la gestion mentale devraient garder en tête les divers points qui vont suivre, car ils sont à la base de cette théorie. Celle-ci va à l'encontre des idéologies fixistes et innéistes de l'intelligence (dire que c'est un élève limité qui fait ce qu'il peut, mais qui n'y arrivera jamais). Elle se place dans une pédagogie de la réussite où l'on présuppose que chaque personne peut progresser. En se disant que chaque élève est dans la possibilité de progresser, un effet Pygmalion s'instaure inconsciemment et chacun a alors plus de chances de réussite. De plus, cet aspect éviterait toute catégorisation des élèves et remet en question les pratiques enseignantes plutôt que les capacités des élèves. Cette idée peut être

intéressante, car elle rejoint notre hypothèse, c'est-à-dire que cette théorie permet aux enseignants de s'intéresser à l'élève.

En résumé, la gestion mentale s'intéresse à la réflexion de l'élève qui précède la réponse plutôt qu'à la réponse elle-même. Ce sont les opérations mentales que l'élève effectue pour réaliser la tâche qui ont mené à la théorie de la gestion mentale.

2.3. Concepts

La gestion mentale est une théorie qui s'articule autour de différents concepts. Ceux-ci sont propres à cette théorie d'où l'importance de les définir précisément. Ceux-ci seront suivis des méthodes utilisées pour comprendre le fonctionnement mental des individus. Nous vous rappelons qu'à la fin de ce mémoire un lexique répertorie ces différents termes.

2.3.1. Évocation

L'évocation est la notion centrale de la gestion mentale. Il s'agit d'une activité sémantique (qui cherche à appréhender le monde) qui s'apprend et qui s'entraîne. Comme le mentionne Evano « *Elle comporte deux aspects particuliers, essentiels dans l'apprentissage, parce qu'ils permettent au sujet de prendre le contrôle de ses représentations :*

- *activité accessible à la conscience, chacun la découvre par expérience subjective et peut l'explorer par introspection* ;*
- *activité langagière, elle donne forme au sens. Elle traite les informations en utilisant un langage intérieur, imagé ou verbal, qui diffère selon les individus.* » (Evano, 1999, p. 42)

L'évocation est donc l'action du sujet qui se représente mentalement, les informations perçues, mémorisées ou créées par lui, en leur donnant des formes accessibles à la conscience. Il est nécessaire de laisser du temps aux élèves pour qu'ils puissent évoquer avant de donner une réponse. Le recours à l'évocation est nécessaire à différents moments de l'apprentissage : lors de la situation initiale, de l'entraînement ainsi que de l'automatisation. Face à un énoncé, les sujets l'évoquent, soit par des *images mentales**, soit par des *images verbales**. Il faut souligner qu'il existe bien deux formes : les *visuels**

et les *auditifs**. Selon les percepts de la théorie, il est nécessaire de faire attention à ne pas confondre les images visuelles ou auditives avec les modalités visuelles ou auditives. Ce qui est appelé modalité est, par exemple, le fait que certaines personnes ont besoin de voir les choses écrites pour mieux les retenir. Cela ne signifie pas que l'information est traitée visuellement dans la tête. Tout comme il serait faux de croire qu'une personne qui décrit une image a forcément cette image en tête. Souvent, nous parlerons d'habitudes évocatives, car les personnes utilisent généralement le même type d'évocation, celui qui leur correspond le mieux et sans même en être conscient. Certaines de ces habitudes fonctionnent mieux selon le type de situations.

Il est à relever que l'évocation est différente de la perception dans le sens où il n'est pas nécessaire de percevoir pour évoquer (il n'est pas nécessaire d'entendre le bruit de la voiture pour se l'évoquer).

Voici un tableau repris de l'ouvrage *les profils pédagogiques* d'Antoine de La Garanderie (1980) qui reprend les concepts de visuels et d'auditifs en donnant des exemples dans des situations différentes.

	Évocations visuelles	**Évocations auditives**
1) Évocation des choses, des êtres, des scènes, des gestes	Le sujet voit en *image mentale** donc visuelle, les choses, les êtres et les gestes	Le sujet entend parler par une image mentale, donc auditive de ces choses, de ces êtres, de ces scènes, de ces gestes
2) Évocation des mots	Le sujet voit en image mentale, donc visuelle, les mots à leur place dans la page, comment ils sont écrits, et comment se font les accords grammaticaux par la vue	Le sujet entend en image mentale, donc auditive, les mots prononcés dans des séries de mots et comment se font les accords grammaticaux par l'oreille

2.3.2. Images mentales

Comme nous l'avons déjà vu précédemment, il existe plusieurs types d'images. Il ne faut pas confondre les images et les évocations : ce sont deux choses fondamentalement différentes. L'image mentale est créée par l'évocation. Les plus connues sont les images visuelles et les images auditives. Il existe également les images tactiles, somesthésiques, kinesthésiques, olfactives et les images gustatives. Nous retiendrons surtout les images visuelles et auditives, car elles sont les plus faciles à former au contraire des autres.

Les images mentales sont une forme de représentation mentale. Il en existe deux types : les imagées et les sémantiques. Ces deux types de représentation sont nécessaires pour les évocations en gestion mentale. En effet, la représentation consiste à produire des symboles qui se substituent à d'autres éléments ou objets. *La représentation imagée** est liée au traitement de l'information non verbale. Il y a un lien entre l'image et la perception. Le processus de *compréhension** d'un énoncé ou d'une information conduit à l'élaboration d'une *représentation sémantique**. Les deux systèmes sont distincts l'un de l'autre, mais ils peuvent toutefois s'additionner comme pour le concept d'un triangle. La représentation imagée est le schéma d'un triangle, tandis que la présentation sémantique serait de se dire qu'un triangle est une forme géométrique à trois cotés. C'est donc l'*imagination** qui permet de former les images mentales.

2.3.3. Gestes mentaux

Comme nous l'avons vu précédemment, la gestion mentale est une pédagogie de la réussite. C'est dans cette optique que La Garanderie et Arquié disent que : « *se servir de sa tête ça s'apprend. Il y a un mode d'emploi.»* (La Garanderie et Arquié, 1994, cités par Bertand, 1995, p. 68) Le mode d'emploi dont ils parlent n'est rien d'autre que les *gestes mentaux**. Voici le protocole qu'ils nous proposent : « *les gestes mentaux peuvent être décrits ; pour les effectuer correctement, on doit obéir à des règles précises ; pour les maîtriser complètement, on doit régulièrement s'entraîner.»* (La Garanderie et Arquié, 1994, cités par Bertrand, 1995, p. 68) Lorsqu'un élève rencontre des difficultés scolaires, il y a forcément eu une faille, soit dans l'apprentissage de ces gestes mentaux, soit dans la mise en application de ceux-ci. Il existe cinq gestes mentaux qui suivent un ordre logique. Pour mieux les comprendre, nous allons définir chacun de ces gestes ;

- **L'attention**

Il s'agit du premier geste mental. La définition de Grebot nous semble très explicite : « *En gestion mentale, l'outil fondamental du geste d'attention* est l'évocation* associée au projet d'évoquer. Être attentif, c'est transformer en évocations ce que l'on perçoit et avoir ce projet avant et pendant la perception. Enseigner le geste de l'attention consiste à expliciter les évocations à réaliser et le projet à exécuter*.» (Grebot, 1994, p. 69) Pour qu'il y ait attention, l'élève doit se mettre en projet, c'est-à-dire qu'il doit être conscient de l'orientation de l'activité ainsi que le sens de celle-ci. Antoine de La Garanderie (1980) considère donc ce geste comme la « *clé de contact du fonctionnement mental* ». L'individu reproduit mentalement l'information perçue. Cette première image est éphémère. Il faut passer à l'acte de mémorisation pour que l'élève retienne cette image. L'attention est nécessaire, mais pas suffisante pour apprendre.

- **La mémorisation**

Ce geste mental consiste à stocker l'information afin de la rendre disponible plus tard. Il y a deux axes importants dans la *mémorisation**. Le premier axe est la mémorisation de projet, c'est-à-dire le moment où l'élève projette la connaissance. Celui-ci s'effectue en situation initiale, lors de l'automatisation des acquis et lorsque le sujet a besoin de retrouver ce qu'il avait évoqué au présent. Cela permet de garder en mémoire pour le réutiliser à bon escient et en temps voulu. Le deuxième axe de la mémoire est le rappel ; celui-ci s'effectue lorsque le sujet a besoin d'évoquer des connaissances mémorisées antérieurement.

- **La réflexion**

Le geste de *réflexion** contient l'activité d'*évocation** et consiste à réfléchir une loi sur un problème en tenant compte des connaissances que l'élève possède déjà. Il y a quatre moments dans la réflexion :

- *« la perception de l'énoncé du problème ;*
- *l'évocation de l'énoncé ;*
- *le retour aux lois et aux règles enregistrées ;*
- *l'application des lois appropriées ou des règles adéquates aux données du problème*.». (Grebot, 1994, p. 93)

La réflexion confronte l'évocation actuelle à l'évocation antérieure. Il s'agit donc de mettre face à face les conceptions antérieures avec les nouvelles conceptions.

- **La compréhension**

Selon la gestion mentale, l'évocation donne naissance à la *compréhension**. Pour comprendre, il faut pratiquer le geste d'attention, confronter ses évocations, faire des comparaisons et des jugements lors de la confrontation. La compréhension est l'aboutissement d'un projet qui, par des évocations répétées, atteint un stade où l'élève a saisi de quoi il était question.

- **L'imagination**

Le geste d'*imagination** est le fait de découvrir ou inventer ce qui était jusqu'alors caché. Antoine de la Garanderie différencie les *découvreurs* et *les inventeurs.* Les découvreurs sont ceux qui cherchent à expliquer des phénomènes et procèdent par similitude, tandis que les inventeurs procèdent par différences, par tâtonnements et par essais, afin d'aboutir à un possible résultat.

2.3.4. Le projet

Antoine de La Garanderie définit le projet d'évocation comme « *la structure interne que l'on donne à une démarche mentale.*» (La Garanderie cité par Le Meignen, 1995, p. 28). Le projet est l'orientation réfléchie et spontanée que le sujet donne à son activité. Il structure les gestes mentaux. En effet, l'élève doit, pour apprendre, se mettre dans le projet d'évoquer afin d'acquérir des connaissances. Afin d'y parvenir, Antoine de La Garanderie préconise des moments réservés aux évocations. Il faut être conscient que les évocations prennent du temps à se former. Trop souvent les élèves sont considérés comme lents en lecture, car ils se forment des images pendant qu'ils lisent alors que c'est nettement plus bénéfique que l'inverse.

2.3.5. L'introspection

L'introspection est une analyse du sujet par lui-même, c'est-à-dire qu'il va expliquer comment il a procédé pour parvenir à une tâche. Antoine de La Garanderie prône l'utilisation de l'introspection pour comprendre le fonctionnement mental et plus particulièrement celui des évocations des individus. Il cherche à sensibiliser les

pédagogues sur l'introspection afin de dévoiler les habitudes évocatives. Il faut procéder à une introspection attentive, détaillée et approfondie, afin de parvenir aux processus mentaux.

Pour qu'un sujet parle et que les informations qu'il nous donne soient utilisables, il faut suivre deux principes :

- Mettre le sujet en situation de tâche et l'interroger tout de suite après sur ce qui s'est passé dans sa tête, en axant nos questions sur les opérations mentales utilisées.
- Mettre le sujet en situation d'évocation sur un moment précis de l'activité mentale et lui demander ce qu'il se passait dans sa tête à cet instant.

Ces deux points peuvent paraître proches, mais ne sont pourtant bien distincts l'un de l'autre. Dans le premier cas, on s'intéresse à comment la personne s'y est pris mentalement pour résoudre le problème alors que dans la deuxième situation, on s'arrête sur un moment précis de la résolution. Un outil d'introspection, très utilisé dans le monde de la gestion mentale, est le dialogue pédagogique qui va être défini dans le chapitre suivant.

2.3.6. Le dialogue pédagogique

Antoine de La Garanderie envisage le dialogue pédagogique comme une aide à la prise de conscience de ses habitudes évocatives. Le dialogue pédagogique a pour but d'orienter vers une meilleure réussite. En effet, il est utilisé afin que les apprenants prennent conscience de leur mode de fonctionnement, de leurs évocations et de leur mode de recherche pour mieux apprendre, mieux comprendre et développer leurs capacités. Il permet donc d'obtenir de nombreux renseignements sur l'élève comme les habitudes évocatives et leurs évolutions, qui permettent de pallier aux échecs, d'améliorer et de renforcer le succès. Pour parvenir à ce type de dialogue, il faut certaines compétences et une connaissance précise de la théorie. L'enseignant doit également avoir fait sa propre introspection. Il se doit de connaître son propre profil et être conscient des répercussions que cela peut avoir sur son enseignement. Pour y parvenir, il est essentiel que la personne qui mène le dialogue, formule des hypothèses sans pour autant proposer des solutions ou des réponses. Le but est d'amener l'élève à trouver par lui-même ses habitudes et son profil à mesure que le dialogue avance.

Ce type de dialogue se distingue d'une discussion avec l'élève. En effet, il ne s'agit ni d'une aide psychologique, ni d'une aide éducative qui peut être apportée à l'élève lorsqu'il

rencontre des problèmes familiaux qui se ressentent sur son travail, ni de réexpliquer une notion mal comprise à un élève. En outre, la transmission du savoir n'entre pas dans le dialogue pédagogique. En effet, « *Le dialogue pédagogique a pour objet les procédures utilisées et utilisables pour apprendre, pour comprendre, pour développer.*» (La Garanderie, 1984, p. 98). L'enseignant cherche en premier à savoir quelles procédures l'élève utilise ; puis, il lui enseigne d'autres procédures possibles à utiliser. Lors de ce type de dialogue, les seuls intérêts sont les moyens à mettre en œuvre pour que les élèves s'adaptent aux tâches scolaires. Les causes psychiques, psychologiques, familiales ou autres qui peuvent entraver le travail de l'élève n'entrent pas en ligne de compte, ce qui est l'une des grandes difficultés de ce type de dialogue. On distingue alors deux types de dialogue : le pédagogique et le psychologique.

Le dialogue pédagogique entraîne un regard réflexif de l'élève sur ses propres méthodes d'apprentissage et de compréhension ainsi que sur sa façon d'interagir avec l'environnement dans une perspective métacognitive. Selon Antoine de La Garanderie (1984), il est inconcevable d'instruire convenablement sans passer par le dialogue pédagogique. La première raison de cette pensée est que les gestes mentaux ne sont pas observables par la vue. La deuxième est qu'il faut « mettre à distance » la vie mentale, afin que l'élève puisse analyser ses propres activités intellectuelles.

2.4. La psychologie cognitive

La théorie d'Antoine de La Garanderie souhaite s'inscrire dans le courant de la psychologie cognitive. Il est alors nécessaire de connaître les bases de cette théorie et de la définir. Selon Tardif (1997), ce paradigme consiste à l'analyse et à la compréhension des processus de traitement de l'information (qu'elle soit cognitive, affective, sociale et/ou sensorielle) chez l'être humain. Ainsi, pour apprendre, l'élève traite beaucoup d'informations pour ensuite les transformer en connaissances. La psychologie cognitive permet donc de comprendre tous ces processus de construction des savoirs et permet au maître de planifier des actions pédagogiques et didactiques en fonction de cela, ce qui entraînera nécessairement un maximum d'apprentissages pour les élèves.

Selon Loarer, la gestion mentale fait partie des méthodes d'éducabilité cognitives où l'on va travailler les apprentissages métacognitifs *« par une prise de conscience par le sujet de son propre fonctionnement »* (Loarer, 1997, p. 131) par l'introspection.

2.5. Critiques de la gestion mentale

La gestion mentale, comme nous l'avons déjà mentionné, est une méthode très controversée et critiquée. Dans ce chapitre, nous allons relever les principales critiques que les auteurs relèvent à ce sujet.

2.5.1. Entre philosophie et psychologie cognitive

Antoine de La Garanderie inscrit sa théorie dans deux approches, l'une philosophique, l'autre psychologique. Toutefois, selon Gardou (1995), nous pourrons remarquer que cette théorie ne s'inscrit pas entièrement dans l'un de ces domaines.

En effet, Antoine de La Garanderie, diplôme de philosophie en poche, décrit dans un premier temps, sa théorie comme une « *philosophie de la connaissance* » (Gate, 1995, p. 125). Gate (1995) fait remarquer que même si Antoine de La Garanderie décrit sa théorie comme philosophique, le concept de gestion mentale « *a pour objet l'étude du fonctionnement mental du sujet aux prises avec des situations d'apprentissages diversifiées (au sens large du terme) et pour finalités des préoccupations d'ordre éducatif, orientée vers le développement de l'autonomie et de la liberté de la personne. La gestion mentale n'est donc pas une philosophie appliquée, de même que la phénoménologie dont elle se réclame n'est pas une psychologie de la vie mentale qui s'ignore.* » (Gate, 1995, p. 126) Que faut-il donc penser du positionnement de La Garanderie qui semble ne pas être en mesure de déterminer clairement sur quel type de philosophie sa théorie est fondée ? S'agit-il réellement d'une philosophie ou s'agit-il d'une étude non scientifique sur les actions du cerveau ? Ces premières questions montrent le manque de clarté qu'il résulte face aux lectures que nous avons pu réaliser.

Concernant le positionnement de la théorie en psychologie cognitive, ici aussi, de nombreux doutes apparaissent, car La Garanderie prône l'introspection qui, en psychologie cognitive, est réfutable. En effet, « *la psychologie cognitive démontre au contraire l'existence d'une forme de représentation abstraite, non accessible à l'expérience introspective. Elle postule une conception modulaire des différentes mémoires contrairement à la gestion mentale qui parle d'un geste unique de mémorisation.* » (Grebot, 1995, p. 47). A nouveau, la gestion mentale pourtant inscrite ainsi par son auteur ne remplit pas toutes les conditions pour faire partie des théories de psychologie cognitive.

Nous verrons plus tard que le vocabulaire ne correspond pas non plus aux termes de psychologie cognitive.

Face à ces deux aspects, nous pouvons clairement douter de cette théorie qui, par ces fondements, ne s'inscrit pas dans des théories telles que pourrait le souhaiter le monde de l'éducation. Il est dès lors, compréhensible que de nombreuses réserves soient exprimées.

2.5.2. Un auteur trop discret

Lorsque les *Cahiers Binet-Simon*[1] ont commencé à s'intéresser aux travaux d'Antoine de La Garanderie, ils ont voulu en connaître plus sur ses travaux, mais n'ont obtenu aucune réponse de la part de l'auteur. Selon Taprenoux *« on lui reproche de refuser le débat scientifique avec ses pairs, en évitant une confrontation avec ce que les cognitivistes disent du cerveau. »* (Taprenoux, 1995, p. 51). En effet, Antoine de La Garanderie reste très discret et n'entre dans aucun débat public. En outre, ses écrits sont publiés dans un champ circonscrit, à savoir les revues internes aux partisans de la gestion mentale ou aux publications « *grand publique* ». Nous sommes alors en droit de nous demander la réelle efficacité de cette théorie si l'auteur lui-même refuse de répondre aux *Cahiers.*

Alain Lieury (Gardou, 1995) prendra le parti d'envoyer ses travaux aux *Cahiers*, afin de dénoncer la gestion mentale. En effet, à travers des études qu'il a mené en laboratoire, il démontre le peu de fondement à propos des distinctions visuelles et auditives et remet également en cause le bien-fondé de l'utilisation de l'introspection. Ses travaux montrent que les distinctions de profils changent en fonction des situations auxquelles les sujets sont confrontés. De plus, les sujets sont, de manière générale, auditifs à court terme, mais ne le sont plus sur du long terme. En outre, les individus possèdent majoritairement des mécanismes verbaux ainsi qu'imagés, mais se sont les imagés qui apparaissent comme plus performants. À la suite des conclusions construites à partir de ses recherches, Alain Lieury a demandé à Antoine de La Garanderie d'affiner ses hypothèses comme le ferait tout théoricien face à des résultats qui remettent en doute ses travaux, mais il n'a pas réagi. Quelques uns des praticiens de la théorie se sont donné la peine de répondre en prétendant que les concepts de visuels et d'auditifs ne sont pas définit de la même manière par les deux individus. En effet, l'un parle de perception et l'autre d'évocation. S'il s'agit réellement d'un problème de perception ou d'évocation, nous pourrions avoir à faire à un

[1] Les Cahiers Binet-Simon est une publication réalisée par la société Binet-Simon qui réalise des travaux en psychologie et en pédagogie. La revue s'intitule actuellement *Éduquer*.

problème lié au vocabulaire qu'Antoine de La Garanderie utilise dans ses ouvrages théoriques. D'ailleurs, cette difficulté liée à la rédaction de la théorie sera reprise plus tard.

2.5.3. Manque de références et pourtant beaucoup de livres

La théorie idéaliste d'Antoine de La Garanderie est également remise en question par beaucoup, et ce, pour plusieurs raisons. En premier lieu, on peut reprocher à la théorie d'Antoine de La Garanderie d'être une approche commerciale et totalitariste qui laisse peu de place à d'autres théories et donne un effet sectaire. En deuxième lieu, cette approche centrée sur l'individu est une vision simpliste du soi qui ne prend pas en compte les aspects externes à l'individu tels que la complexité de la classe ou l'environnement familial. En effet, il insiste sur le fonctionnement des individus en faisant l'impasse sur tous les aspects socioculturels et les émotions, dont nous connaissons l'importance.

Les *Cahiers* (1998) relèvent généralement du bien de la théorie d'Antoine de La Garanderie, mais *« nous ne sommes que plus à l'aise pour émettre de sérieuses réserves devant la publication à un rythme soutenu de divers ouvrages dûs aux disciples d'Antoine de La Garanderie.[…] L'aspect révélation de ces clés du succès nous paraît particulièrement dangereux […] Ce qui agace le plus dans ces ouvrages, c'est ce côté quelque peu totalitaire de la théorie ou de la méthode de A. de La Garanderie. »*

Certains défenseurs dont Benoît Lauth admettent que *« la qualité de la diffusion des travaux d'A. de La Garanderie est parfois discutable »*, (Zakhartchouk, 1995, p. 59) mais celui-ci affirme tout de même que lire les travaux et prendre en compte les évocations ainsi que les structures de projet de sens, apportent une aide précieuse aux élèves ainsi qu'aux enseignants.

De plus, rappelons à nouveau les biais liés aux fondements sur lesquels la théorie se base ainsi que le manque de ressources matérielles liées aux recherches menées par La Garanderie.

2.5.4. Peu de recherches

Dans le domaine de la pédagogie, sa méthode d'introspection dispose de quelques résultats. Le problème est que ces résultats sont obtenus sans aucun contrôle scientifique, ils ne peuvent donc être validés d'où les critiques émises. En outre, les propagateurs

actuels de la gestion mentale ne font que reprendre les écrits et les propos de la gestion mentale sans chercher plus loin. Le problème majeur de la gestion mentale est qu'elle est scientifiquement méconnue. Selon Gardou (1995), elle serait inexplorée, car elle ne concorde pas avec les théories élaborées en laboratoire.

En outre, le manque de formation d'Antoine de La Garanderie à une répercussion sur ses travaux qui sont parfois présentés avec maladresse. D'après Verneyre, les chercheurs sont rebutés à l'idée de mettre sa théorie à l'épreuve. En effet, *« si l'on a des réticences envers une démarche, on se contente de l'aspect superficiel des choses, on a alors aucune raison de chercher à la comprendre réellement, surtout dans un champ où chacun se croit qualifié. »* (Verneyre, 1995, p. 23).

De notre point de vue et à la suite à nos lectures, la théorie donne une impression de travail par intuition et c'est probablement pour cette raison, non-scientifique, que les chercheurs appuyés par l'absence de recherches de l'auteur réfutent cette théorie. Un des éléments les plus importants à mettre en avant dans le développement de ces critiques est que toute théorie doit être remise en question et réévaluée après un certain temps en raison des variations. Or, la gestion mentale n'a jamais été réévaluée par son auteur, certes il y a eu des approfondissements tels que le dialogue pédagogique, mais rien n'est allé ébranler les fondements de base.

2.5.5. Une théorie idéalisée et miracle contre l'échec

Comme un produit miracle, la théorie de la gestion mentale paraît souvent utopique aux chercheurs, car celle-ci permettrait, entre autre, d'éradiquer l'échec scolaire. Pourtant, aucune preuve de ceci- ne peut être avancée, ni n'ouvre la porte à un débat, car Antoine de La Garanderie refusait de répondre aux chercheurs qui souhaitaient s'interroger sur sa pratique. En effet, comme le dit Gardou, *« si ses membres* [de la communauté scientifique] *s'accordent majoritairement à reconnaître la gestion mentale comme vecteur de nouvelles pratiques et recherches, nombreux sont ceux qui regrettent l'absence de débat, d'évaluation et déplorent simultanément la présentation, souvent maladroite et simpliste, par les inconditionnels, d'« une méthode qui éradiquerait l'échec scolaire »* (Gardou, 1995, p. 13)

Cette théorie à l'avantage de placer l'élève au centre et de développer l'autonomie de chacun. Toutefois, Zakhartchouk relève que « *le plus important encore était et reste notre réserve sur le modèle pédagogique sur lequel s'inscrit la gestion mentale. Si l'apprenant est effectivement mis au centre, si les questions d'appropriation réelle des connaissances sont soulevées avec force par la gestion mentale, il n'en reste pas moins, qu'aussi bien sur le plan des contenus évoqués que sur le plan des dispositifs d'apprentissage, on est très souvent dans une pédagogie très traditionnelle ; c'est d'ailleurs sans doute ce qui rassure dans les divers milieux où A. de La Garanderie apparaît comme le docteur miracle qui va nous guérir de l'échec scolaire.* » (Zakhartchouk, 1995, p. 53-54). Toutefois, une recherche expérimentale menée par Talbot (2005), montre que la pratique de la gestion entraînerait des effets positifs sur le comportement des enseignants et des élèves.

2.5.6. Un vocabulaire à la fois simple et nouveau

De nombreux chercheurs reprochent à Antoine de La Garanderie d'utiliser son propre vocabulaire afin de décrire les processus mentaux au lieu de se référer à la terminologie de la psychologie cognitive. En effet, la gestion mentale parle de processus complexe, tout en utilisant un vocabulaire simple, mais qui peut porter à confusion, comme lors de l'utilisation du terme « *codage mental* » qui pourrait être rallié à la notion de perception (Verneyre, 1995, p. 23). Ainsi, *Réussir, ça s'apprend* est *« un guide vraiment bien fait, clair et simple. Et c'est sa simplicité qui pourrait être inquiétante pour plus d'un ! Cela m'inquiète ! Je pense que la gestion mentale ne touche qu'un aspect de la gestion mentale de l'apprentissage et ce n'est pas nécessairement le plus important ! »* (Bertrand, 1995, p. 71). Cette différence de vocabulaire vient du fait que celui-ci étudie directement la vie mentale par la pratique de l'introspection alors que ses collègues le font par l'observation de comportements. De ce fait, il est plus proche d'un langage de psychologue et de philosophe. À travers cette différence de vocabulaire, les chercheurs attribuent un manque de crédibilité à ses propos, d'autant plus qu'il dit inscrire sa théorie dans cette forme de psychologie.

En outre, les travaux d'Antoine de La Garanderie laissent généralement l'impression qu'il n'est pas allé bien loin pour fonder sa théorie. En effet, d'après Verneyre, un survol trop rapide peut laisser la sensation que « *s'il y a bien là quelque chose cela ne va pas chercher bien loin* ». (Verneyre, 1995, p. 22). Cette première impression, plutôt désagréable pour

des spécialistes peut les pousser à ne pas essayer de comprendre l'intégralité de ses travaux.

L'avantage de ce type de vocabulaire est qu'il est proche de celui des enseignants. En effet, cet impact est important, car de ce fait les enseignants comprennent facilement les écrits. Et c'est probablement pour cette raison que les enseignants s'attardent sur cette théorie et utilisent certains de ses principes.

Mais, comme le dit Sorel, « *le vocabulaire de la gestion mentale (évocation, geste mental, introspection, projet de sens…) désigne des objets dont le sens n'est guère partagé avec d'autres méthodes. Cela suppose que des clarifications, des définitions soient précisées (...).* » (Sorel,1992, p. 101 cité par Loarer, 1998, p. 135). Cet avis rejoint l'avis que nous avons mentionné plus haut. À la fois, Antoine de La Garanderie utilise un vocabulaire accessible aux enseignants en terme de compréhension autant les termes utilisés ne correspondent pas aux normes de la psychologie cognitive qu'aux normes de l'éducabilité cognitive. Comme le précise d'ailleurs Loarer, en notant qu'il s'agit *« d'une conceptualisation qui ne se réfère pas aux connaissances acquises et validées (cf. Lieury, 1990, 1991), ni aux notions en usage. L'écart entre les concepts qui inspirent la méthode et les connaissances scientifiques du domaine concerné rend alors impossible toute tentative de validation conceptuelle de la méthode. »* (Loarer, 1998, p. 136).

2.5.7. Une mauvaise compréhension

Ainsi, selon Gardou (1995), lorsque le thème des profils auditifs et visuels est abordé, c'est-à-dire le type de codage mental, beaucoup n'ont pas compris ce concept, notamment en raison du vocabulaire utilisé, et sont restés sur le fait qu'il s'agissait d'un besoin perceptif. Cette mauvaise compréhension de la théorie à deux influences :

- si l'enseignant parle et écrit, il a l'impression de satisfaire les besoins perceptifs visuels et auditifs de tous. Or lorsqu'une personne a besoin de voir les choses écrites pour le retenir, il s'agit d'une modalité visuelle, car il traite de l'information visuelle, mais ce n'est pas pour autant qu'il traite l'information visuellement.
- l'autre méprise qui ressort de cette mauvaise compréhension apparaît à la sortie des données ; la confusion entre la capacité et le mode de fonctionnement mental fait penser que toute personne qui est capable de raconter une image, l'a forcément en tête.

En effet, par images mentales, on entend « *une interaction entre la perception et l'appropriation mentale, […] se traduit par un codage mental qui passe par un canal sensoriel interne et, qu'alors il serait possible d'agir directement sur celui-ci plutôt que sur les canaux perceptifs, le découragement peut nous gagner devant tout ce qu'il y a à modifier dans nos façons d'enseigner et de prendre en charge les élèves.* » (La Garanderie cité par Verneyre, 1995, p 30-31). En effet, il est bien plus évident de modifier les canaux perceptifs, en variant les supports, plutôt que d'agir sur notre manière d'enseigner.

2.5.8. La catégorisation

D'une part, l'opinion retient principalement les catégories (auditifs et visuels) dans lesquelles Antoine de La Ganderie s'engage et critique le caractère réducteur des deux catégories principales. Profiler un individu permet de mettre une étiquette et donc d'y donner un nom, cela permet de manipuler ou de travailler qu'une seule méthode, car nous nous arrêtons uniquement à cette étiquette. En effet, l'étiquetage est la porte ouverte à toutes sortes de manipulations et stigmatisations.

Selon Grebot, cette différenciation des deux types d'évocation suscite une catégorisation de la part des enseignants. Cette stigmatisation est généralement beaucoup trop rapide, dangereuse, abusive et surtout, contraire aux recherches faites par la psychologie cognitive (Grebot, 1995, p. 46-47). Sur ce point, Antoine de La Garanderie précise que ce sont les évocations et non les personnes qui appartiennent à une catégorie. Toutefois, dans ses textes, on retrouve des termes qui rejoignent la critique : « *Avec le second élève interrogé, nous constatons qu'il est auditif, mais qu'il ne se donne pas un modèle auditif pour disposer correctement les chiffres lorsqu'il exécute une opération de multiplication.»* (La Garanderie, 1984, p. 105). Nous sommes donc en droit de douter des idées d'Antoine de La Garanderie et de la pertinence de sa théorie.

La gestion mentale est centrée uniquement sur les perceptions visuelles et auditives. En effet, les images kinesthésiques ou somesthésiques (système sensoriel) ne sont pas prises en compte dans les travaux d'Antoine de La Garanderie, car, à travers ses observations, il n'a jamais rencontré de sujets qui évoquaient leurs connaissances par images motrices, olfactives ou autres. Une petite nuance est faite par certains pédagogues qui ont constaté que ces types d'images pouvaient apparaître, mais en complément à des évocations visuelles ou auditives.

Par contre, Trygg Engen (1995) relève des différences face à ces profils visuels et auditifs de la part de défendeurs de la gestion mentale. En effet, comme nous l'avons vu, Antoine de La Garanderie prétend qu'il n'existe que deux formes d'évocation alors que de son côté Trygg Engen affirme qu'*« une odeur n'est pas codée séparément d'une sensation simple. Mais de concert avec les autres données sensorielles et d'autres mécanismes neuronaux.[…] si l'on peut considérer la vision comme un système relativement autonome, les sensations olfactives sont, au contraire, intimement mêlées à l'origine aux autres systèmes sensoriels et ne peuvent être séparées. Quant à la représentation se la sensation olfactive, c'est-à-dire à l'image mentale d'une odeur, il en reste au niveau des hypothèses.* » (Trygg Engen, 1989, cité par Gardou et Aguilar, 1995, p 84-85). Suite à ces différents éléments, Cierco va continuer les recherches et remarquer que les évocations olfactives, gustatives, tactiles et kinesthésiques *« sont soit ignorées, soit considérées hâtivement comme des évocations au plein sens du terme. Nous avons notés des postions intermédiaires mal définies qui, en définitive, oscillent entre une option et l'autre ou des points de vue particuliers, selon lesquels ces «* évocations *» sont soit des prolongements d'évocation, soit des prémices d'évocation. »* (Cierco, 1995, p. 232). Voici, de notre point de vue, un nouvel élément qui nous permet une fois de plus de douter de cette théorie. En effet, la propension à ne pouvoir expliciter clairement ces évocations montre le manque d'appui qu'une recherche pourrait amener. Par contre, Grebot ne partage pas le même avis, car elle dit que : « *dans le registre des images, la gestion mentale néglige les images kinesthésiques alors que celle-ci jouent un rôle primordial dans les exercices de répétition mentale et les tâches d'habiletés manuelles […] ».* (Grebot, 1994, p. 112).

En outre, la question sur l'origine des habitudes évocatives a été posée, mais Antoine de La Garanderie reste assez évasif sur leurs origines ainsi que leur stabilité sur le long terme. Ce manque d'informations, entraine encore une fois une perte de crédibilité.

2.5.9. Le dialogue pédagogique

La gestion mentale est une théorie de l'introspection, mais cette théorie demande selon Roulois (2011) de ne prendre en compte que certaines zones du cerveau et que dans les zones mise de côté, il y aurait la compréhension ainsi que la création de sens. Si nous nous tenons à cette idée, cela signifierait que l'introspection proposée par la gestion mentale écarte des zones importantes qu'il serait tout à fait utile de mettre en œuvre.

De plus, dans le dialogue pédagogique, la vision de la relation maître-élève est souvent idéalisée. Il faut que les deux partis aient de la bonne volonté pour que cela fonctionne. En outre, Perrenoud précise qu'il est faux de croire *« que les enfants et adolescents sont dépourvus de méchanceté, de sexualités, d'égoïsme, de paresse, de volonté de puissance, de ruse et de duplicité. Cet aveuglement conduit à penser la formation pour des élèves de rêve, curieux, actifs, coopératifs, pacifiques, bien dans leur peau, dans lesquels ont peut lire à livre ouvert »* (Perrenoud, 1994, p. 223 cité par Zakhartchouk, 1995, p. 61).

Philippe Merieux quant à lui pense que le dialogue pédagogique mène à une inquisition douce où l'enseignant malgré ses bonnes intentions, à une volonté de maîtrise et de réduire l'autre à ce que l'enseignant peut comprendre de lui. À l'intérieur de cette idée apparaît à nouveau la notion de catégorisation. Selon nous, bien qu'Antoine de La Garanderie face état de cette difficulté, il n'en résulte pas moins que lors de la pratique de ce dialogue, chacun peut être tenté de rallier l'élève à sa cause ou de l'enfermer dans un profil. La tentation étant trop grande, cette notion devrait encore être améliorée, notamment par des recherches scientifiques afin d'éviter les dérives et de prouver l'efficacité de la démarche.

Tout le monde n'est pas d'accord sur le fait que l'introspection permettrait d'aboutir à l'objectif des défenseurs de la gestion mentale. En effet, la psychologie cognitive démontre que même au travers de l'introspection, il est impossible de parvenir aux représentations abstraites des individus. Selon cette psychologie, il n'y a pas qu'un seul geste de mémorisation comme le prône la gestion mentale, mais bien plusieurs, d'où leur désaccord. De plus, ils estiment que trop de biais sont possibles avec l'utilisation de l'introspection, d'où le manque de crédibilité qu'ils s'y accordent.

2.5.10. La non prise en compte des facteurs extérieurs à la classe

Pour Antoine de La Garanderie, l'hétérogénéité d'une classe dépendrait uniquement des facteurs internes à la vie psychique, tels que le désir et la volonté, et non des capacités intellectuelles propres à chaque individu. De plus, il a déclaré dans *les profils pédagogiques* (1984) qu'il était impossible de savoir pour quelles raisons un élève est en échec solaire si l'on ne fait pas d'analyse sur ses processus mentaux. Il sous-entend donc que tous les apprenants ont des ressources pour réussir, pour autant que les gestes mentaux aient fait l'objet d'un apprentissage.

En outre, l'analyse mentale que propose la gestion mentale peut porter préjudice lors de la communication en se basant uniquement sur les processus et en omettant des éléments plus spécifiques à la communication. Comme le dit Le Meignen, « *on pourrait aussi reprocher à la gestion mentale d'être trop dirigée vers le cognitif, et de ne pas proposer d'outils pour agir sur l'émotionnel. Or tout individu qui a un problème de nature affective a beaucoup de difficultés pour évoquer. [...]Paradoxalement, la gestion mentale permet d'atteindre des objectifs de type socioaffectif tels que la tolérance ou l'autonomie*. » (Le Meignen, 1995, p. 289-290) Supprimer l'émotionnel peut donc poser de réels problèmes et attaquer la relation entre l'élève et son rapport au savoir ainsi que la relation enseignant-apprenant en soi.

2.5.11. Le manque d'outils pratiques

« (...) le souci des enseignants est davantage d'avoir des outils disponibles et prêts à l'emploi. (...) Actuellement, donc, cette difficulté s'estompe avec la parution de nombreux ouvrages présentant des exemples de pratique de la gestion mentale. Reste la simplification abusive qui découle de l'utilisation des qualificatifs d'auditif et de visuel » (Verneyre, 1995, p. 30).

Dans l'évocation, il existe quatre paramètres. Ceux-ci sont décriés, car cette manière de faire est alléchante, mais est pauvre en contenu et demande à être étayée, de plus, *« ce qui peut être un intéressant outil pratique à un certain moment est considéré par les disciples d'A. de La Garanderie comme la réalité, et c'est cela qui nous gène le plus »* (Zakhartchouk, 1995, p. 53). En effet, la communauté scientifique souhaiterait *« un approfondissement théorique et solide et savoir comment A. de La Garanderie situe ces paramètres par rapport aux diverses théories cognitives. »* (Zakhartchouk, 1995, p. 53).

2.5.12. Une théorie qui plaît quand même

La gestion mentale est l'un des grands succès en pédagogie de ces dernières années. En effet, les livres de La Garanderie se sont vendus en plus grand nombre que la moyenne des livres de pédagogie. Certainement que cet engouement est dû « *à une approche rassurante (on peut garder beaucoup de la pédagogie traditionnelle) en prise sur le réel, et qui invite à un dialogue avec l'élève. Ce dialogue en outre, ne se situe pas sur un plan affectif, mais s'appuie sur les apprentissages scolaires.* » (Zakhartchouk in Gardou, 1995, p. 59). Patrick Tapernoux (repris par Gardou, 1995) émet l'hypothèse que malgré que cette théorie ne soit

pas validée, vu l'engouement des enseignants, ils y trouvent leur compte. Ces dernières années, des ouvrages didactiques comprenant la théorie de la gestion mentale ont fait leur apparition. Ces ouvrages intéressent le milieu de l'enseignement, car ils permettent de fournir des pistes aux élèves en fonction de leurs difficultés.

2.5.13. Le terme « gestion mentale »

Le terme « gestion mentale » a été mis en place et utilise comme titre porteur de la théorie en raison du concept des « gestes mentaux ». Toutefois, ce terme n'a pas été défini au début de la théorie et ne vient pas de l'auteur. A la gestion mentale, selon Antoine de La Garanderie (in Gardou, 1995), il manque un traité qui systématise la théorie. Mattéi (1995) dit d'ailleurs que « *cette remarque laisse pressentir de la triple réserve d'A. de La Garanderie à l'égard d'une théorie dont il est pourtant l'inspirateur : 1. Il n'a pas écrit d'ouvrage général sur la gestion mentale. 2. Aucun de ses sept livres publiés ne porte explicitement ce titre ; 3. L'expression de « gestion mentale* » elle-même, dont il parle avec un certain détachement, n'est nulle part définie de façon stricte par le fondateur de ce mouvement. Son premier ouvrage, *Les profils pédagogiques*, en 1980, parle bien de « geste mental » [...]. Dix ans plus tard, dans son texte le plus théorique à ce jour, *Pour une pédagogie de l'intelligence*, l'auteur se contente de mentionner « « *ce qu'on appelle la gestion mentale » sans préciser s'il est le créateur d'une expression qui va nullement de soi, sans non plus la reprendre clairement à son compte.* » (Mattéi, 1995, p. 151) On ne peut donc ici que remarquer à nouveau le flou qui entoure la théorie de La Garanderie. Au-delà du contenu, le terme en soi est sujet à des critiques puisque celui-ci n'est pas défini par l'auteur d'une manière ou d'une autre. Dès lors, peut-on réellement conceptualiser la théorie si la définition de celle-ci n'est pas posée ?

2.5.14. Une recherche expérimentale qui teste la gestion mentale

Une recherche expérimentale, sur deux méthodes d'éducabilité cognitive, a été réalisée auprès d'élèves de CE2. Ces méthodes, comme le relève Laurent Talbot (2005) ont connu un grand succès auprès des enseignants ces dernières années, car elles prétendent pallier les échecs répétitifs. À travers cette étude, il va comparer deux méthodes différentes : la gestion mentale et la méditation à la structuration cognitive. L'hypothèse de cette recherche est que, dans les classes, les écarts d'acquis scolaire auraient tendance à se

réduire en utilisant l'une de ces méthodes d'éducabilité cognitive. Il en ressort au final que l'application de ces méthodes n'a pas de lien direct avec l'amélioration des performances scolaires des élèves. « *C'est plutôt une combinaison de comportements, de pratiques, de facteurs qui vont entretenir les réussites ou les difficultés d'apprentissage* » (Talbot, 2005, p. 85). *« Ainsi, ce n'est pas l'utilisation des méthodes éducabilité cognitive qui serait la cause des principales différences constatées, mais bien un ensemble de postures conjuguées de l'enseignant engagé dans de nouvelles dynamiques face aux difficultés des élèves qui entraîneraient un certain type de posture chez les apprenants*. » (Talbot, 2005, p. 87).

3. Démarche de recherche

3.1. Évolution de notre mémoire depuis notre projet

Dans un premier temps, lors de nos premiers questionnements, nous nous sommes demandées comment les enseignants appliquaient la gestion mentale dans leur classe. Par la suite, nous nous sommes rendu compte que cette question n'était pas abordable dans le cadre d'un mémoire, car les recherches en éducation réfutent les fondements de la théorie de la gestion mentale. En outre, certaines recherches telle que Talbot (2005) démontrent que la pratique de la gestion mentale n'apporte par d'amélioration face aux difficultés d'apprentissage. En effet, comme nous l'avons susmentionné, aucune recherche scientifique ne prouve son efficacité au sein des classes. Malgré le doute scientifique, des formations continues sont proposées aux enseignants. Dans nos établissements respectifs, il n'y a pas d'enseignants formés par l'Institut de la Gestion Mentale (école privée). Toutefois, certains ont suivi des cours donnés par des enseignants de l'école publique lors de leur formation initiale ou lors de formation continue.

Dans un deuxième temps, nous souhaitions nous interroger sur la pratique des enseignants qui se réfèrent à la théorie et aux fondements de la gestion mentale, en comparant les pratiques des enseignants n'ayant pas de connaissance à ce sujet. Nous souhaitions également mettre comparer les pratiques des enseignants n'ayant pas la même approche de la gestion mentale. Pour ce faire, nous pensions analyser trois séquences d'enseignement :

- Une séquence usuelle de gestion mentale
- Une séquence avec une enseignante ayant suivi une formation continue sur la gestion mentale
- Une séquence réalisée par nous-mêmes.

L'objectif de ces trois séquences était de comparer leurs mises en œuvre dans des contextes différents, afin de nous rendre compte de l'appropriation d'une méthode sur le terrain, tout en gardant une vision critique sur celle-ci. Nous aurions également pu voir le rôle que les facteurs extérieurs prennent lorsque l'élève entre dans ses apprentissages. Ces facteurs sont laissés de côté par la gestion mentale. Malheureusement, nous n'avons pas été en mesure

de mettre en œuvre cette démarche, car, lors du deuxième semestre, nous ne pouvions réaliser la deuxième des séquences susmentionnées. En effet, aucun enseignant de nos établissements n'avait suivi de formation continue donnée par l'Institut de la Gestion Mentale. En effet, nous avons le devoir de respecter la décision 102 de la Cheffe du Département de la formation de la jeunesse et de la culture du canton de Vaud qui stipule que nous ne pouvons pas interroger d'autres enseignants que ceux de l'établissement auquel nous sommes affiliés, excepté les écoles privées.

Notre intérêt s'est alors dirigé vers les enseignants qui ont porté un intérêt à la gestion mentale. Comme nous cherchons à savoir si la gestion mentale est proche des pratiques usuelles, notre recherche s'axe désormais sur la comparaison des pratiques des enseignants ayant différentes formations et peuvent donc avoir différentes manières de travailler en classe. Pour ce faire, nous avons construit un questionnaire en deux parties, la première servant à faire l'état sur leur connaissance en gestion mentale, la deuxième partie, quant à elle, s'axe sur leur pratique d'enseignement. Le questionnaire est un moyen qui permet de récolter des données qui demande une réflexion préalable afin d'obtenir des résultats qui correspondent à nos hypothèses.

3.2. Population

Ce questionnaire a été distribué dans nos établissements de stage. Nous avons distribué une totalité de 54 questionnaires et avons obtenu 18. Les enseignants interrogés sont âgés de 23 à 56 ans et ont entre une année et 33 ans d'expérience dans le milieu de l'enseignement. L'une des variables utilisées dans notre analyse fut la suivante :

- **A** regroupant les questionnaires adressés aux enseignantes des classes enfantines à la 4ème année.

- **B** regroupant les questionnaires adressés aux enseignants (hommes et femmes de la 5ème année à la 9ème année).

Toutefois, notre analyse ne s'arrête pas à cette variable. En effet, afin de connaître l'origine des différentes pratiques, nous avons utilisé les réponses des enseignants pour comparer les questions entre elles.

3.3. Plan et déroulement de la recherche

Avant de nous lancer dans notre recherche, il était essentiel de s'approprier la théorie de la gestion mentale. Après avoir pris connaissance de ce cadre, nous avons construit notre questionnaire en trois parties distinctes afin d'interroger les enseignants sur les connaissances en gestion mentale ainsi que sur l'origine de celles-ci. La deuxième partie est axée sur les moyens qu'ils mettent en œuvre face à diverses situations, telles qu'un élève en difficulté. Nous cherchons également à voir de quelle manière ils travaillent, en regardant, par exemple, les supports qu'ils utilisent, ainsi que leur avis sur l'évaluation formative qui est une pratique qui permet de placer l'élève au centre de ses apprentissages. Finalement, la troisième partie interroge les enseignants sur l'évaluation formative. La raison pour laquelle cette partie intervient dans notre questionnaire sera explicitée par la suite.

Avant d'aboutir à notre questionnaire final, nous avons rencontré plusieurs difficultés dans son élaboration, car il nous a été difficile de nous détacher de la théorie. A de nombreuses reprises, il a fallu le remettre de nombreuses fois en question, pour qu'il soit accessible à tous et afin d'éviter un maximum de biais. Pour vérifier si notre questionnaire nous permettait de récolter des données utilisables, nous avons imaginé les 5 profils-types suivants :

1. Un enseignant ayant une pratique suivant la théorie de la gestion mentale
2. Une étudiante HEPL
3. Un enseignant ayant quelques connaissances en gestion mentale mais pas suffisantes pour définir correctement les profils d'auditifs et visuels.
4. Une personne ayant des pratiques opposées à la gestion mentale.
5. Une enseignante ordinaire. (Annexe 1)

Ces différents profils, nous ont aussi permis de tester nos questionnaires, afin de s'assurer, dans un premier temps que les questions soient compréhensibles, et, dans un deuxième temps, que tous les enseignants puissent donner une réponse qui corresponde à ce qu'ils pratiquent réellement dans les classes. Nous avons procédé de la sorte, car comme nous avions de la difficulté à nous détacher de la gestion mentale dans notre questionnaire, cela nous a permis de vérifier que peu importe l'avis et la connaissance en gestion mentale, il est possible de répondre au questionnaire. C'est une précaution que nous avons prise, en

effet, tester le questionnaire avant de le transmettre nous semblait être une étape essentielle. Ensuite, à partir de ces cinq questionnaires, nous avons commencé à regarder comment nous allions analyser les données, notamment sur les liens qui étaient à établir entre les différentes parties.

3.4. L'évaluation formative

L'évaluation formative ne fait pas partie de notre cadre théorique, toutefois, dans notre questionnaire la dernière partie lui est consacrée. En effet, elle nous sera utile afin de pouvoir répondre à notre question de recherche. Cette partie nous permettra de voir si les enseignants favorisent l'évaluation formative dans leur enseignement. Ce lien nous permettra de mettre en évidence notre hypothèse qui, nous le rappelons, imagine les enseignants s'intéressent aux élèves, en les plaçant au centre de leurs apprentissages. Nous verrons dans quelle mesure ils le font en s'appuyant sur un cadre théorique qui justement permet cela.

De nos jours, en ce qui concerne l'évaluation, les enseignants sont amenés à privilégier une évaluation qui soutient les apprentissages. Pour ce faire, ils pratiquent l'évaluation formative à différents moments de l'apprentissage. C'est-à-dire que l'enseignant donne un retour sur le travail effectué, afin que l'élève se situe dans le développement de ses compétences. Ces rétroactions fournissent des informations précises qui guident et qui aident à juger si les actions réalisées par l'élève sont correctes. Il existe plusieurs types de rétroactions possibles toujours dans l'objectif selon Raynal et Rieunier (1997 in Durand et Chouinard) de repérer, de mettre à jour, d'identifier et d'analyser les difficultés cognitives de chaque apprenant. Il faut donc envisager ce type d'évaluation comme une partie intégrante du processus éducatif normal, en considérant les erreurs comme des étapes dans la résolution d'un problème (De Landsheere in Durand et Chouinard, 1979). Il ne faut pas confondre l'évaluation formative avec l'évaluation sommative qui elle fait le bilan des apprentissages. L'évaluation formative, quant à elle, informe l'élève par rapport à son degré de maîtrise et dans un deuxième temps cela permet de découvrir ou et en quoi l'élève rencontre des difficultés afin de lui proposer des stratégies permettant de s'améliorer (De Landsheere, 1978).

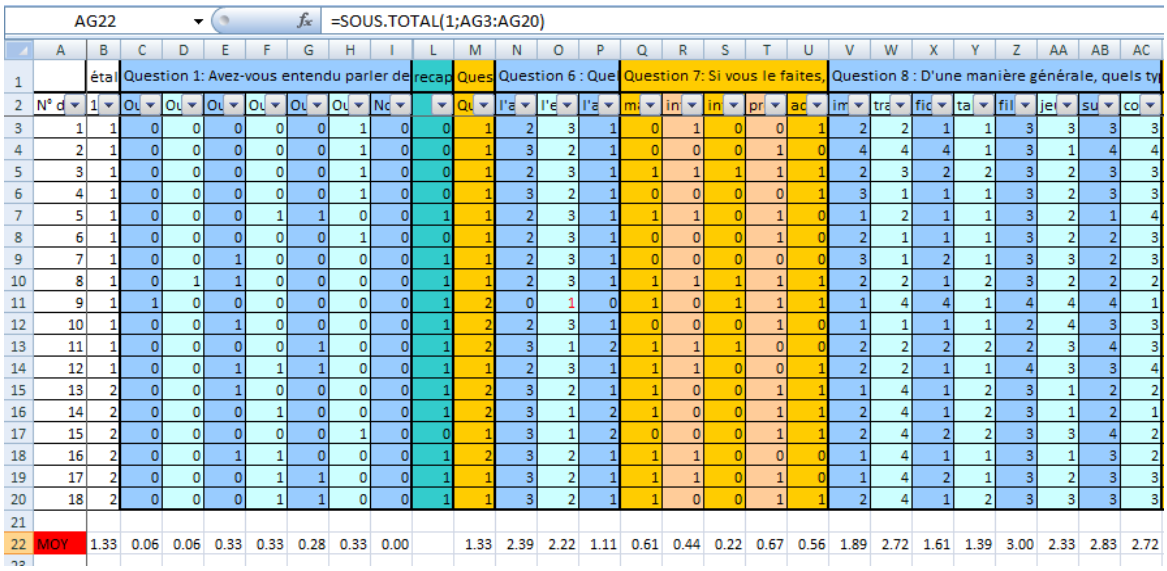
En outre, selon Bloom (1969, in Durand et Chouinard), l'évaluation formative doit resté privée, il s'agit d'un dialogue entre l'enseignant et l'élève portant essentiellement sur les attitudes à adopter afin de faciliter l'apprentissage ainsi que pour prévenir les difficultés futures.

« *En d'autres termes, l'évaluation formative consiste moins à combler une lacune cognitive spécifique qu'à chercher à modifier un comportement général. Pour ces raisons, l'évaluation formative rejoint le concept de métacognition.* » (Rey et al. in Durand et Chouinard, 2003) Cette définition de l'évaluation formative montre l'importance des interactions entre l'enseignant et l'élève, afin que celui-ci ait les moyens pour réussir en ayant un impact sur ses apprentissages.

Pour construire les items de la question consacrée à l'évaluation formative, nous nous sommes basées sur une recherche de Daudelin (2007) qui analyse les pratiques de divers enseignants au travers de 25 activités. Il en ressort des caractéristiques de l'évaluation formative et c'est celles-ci qui se retrouvent dans notre question.

3.5. Analyse des données

Les 18 questionnaires reçus sur 52 distribués ont été numérotés de 1 à 18 (Annexe 2), les 12 premiers étant ceux de l'établissement de **B** et les 6 suivants ceux de l'établissement **A**. Nous avons choisi de regrouper ces questionnaires de cette manière, car dans l'établissement **A**, il n'y a que des enseignants du préscolaire à la 4ème année, et dans l'établissement de **B**, les enseignants travaillent du cycle de transition à la 9ème année. Puis, nous avons recensé les réponses par le biais du logiciel Excel (Annexe 3). La numérotation des questionnaires nous a permis de rentrer les réponses des enseignants dans le tableau Excel, dont voici une partie :



AG22 =SOUS.TOTAL(1;AG3:AG20)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z	AA	AB	AC
1		étal	Question 1: Avez-vous entendu parler de							recap	Ques	Question 6 : Que			Question 7: Si vous le faites,					Question 8 : D'une manière générale, quels ty							
2	N° d	1	Ou	Ou	Ou	Ou	Ou	Ou	No		Qu	l'a	l'e	l'a	ma	in	in	pr	ac	im	tra	fic	ta	fil	je	su	co
3	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	3	1	0	1	0	0	1	2	2	1	1	3	3	3	3
4	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	2	1	0	0	0	1	0	4	4	4	1	3	1	4	4
5	3	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	3	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	3	2	3	3
6	4	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	2	1	0	0	0	0	1	3	1	1	1	3	2	3	3
7	5	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	2	3	1	1	1	0	1	0	1	2	1	1	3	2	1	4
8	6	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	2	3	1	0	0	0	1	0	2	1	1	1	3	2	2	3
9	7	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	2	3	1	0	0	0	0	0	3	1	2	1	3	3	2	3
10	8	1	0	1	1	0	0	0	0	1	1	2	3	1	1	1	1	1	1	2	2	1	2	3	2	2	2
11	9	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2	0	1	0	1	0	1	1	1	1	4	4	1	4	4	4	1
12	10	1	0	0	1	0	0	0	0	1	2	2	3	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	2	4	3	3
13	11	1	0	0	0	0	1	0	0	1	2	3	1	2	1	1	1	0	0	2	2	2	2	2	3	4	3
14	12	1	0	0	1	1	1	0	0	1	1	2	3	1	1	1	0	0	1	2	2	1	1	4	3	3	4
15	13	2	0	0	1	0	0	0	0	1	2	3	2	1	1	0	0	1	1	1	4	1	2	3	1	2	2
16	14	2	0	0	0	1	0	0	0	1	2	3	1	2	1	0	0	1	1	2	4	1	2	3	1	2	1
17	15	2	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3	1	2	0	0	0	1	1	2	4	2	2	3	3	4	2
18	16	2	0	0	1	1	0	0	0	1	2	3	2	1	1	1	0	0	0	1	4	1	1	3	1	3	2
19	17	2	0	0	0	1	1	0	0	1	1	3	2	1	1	1	0	1	0	1	4	2	1	3	2	3	3
20	18	2	0	0	0	1	1	0	0	1	1	3	2	1	1	0	0	1	1	2	4	1	2	3	3	3	3
21																											
22	MOY	1.33	0.06	0.06	0.33	0.33	0.28	0.33	0.00		1.33	2.39	2.22	1.11	0.61	0.44	0.22	0.67	0.56	1.89	2.72	1.61	1.39	3.00	2.33	2.83	2.72

Dans la colonne A, se trouvent les numéros des questionnaires. La colonne B sert à distinguer l'origine des questionnaires, 1 représentant les enseignants de l'établissement **B** et 2 ceux de l'établissement **A**. Puis nous avons recensé les réponses des enseignants par question. Les questions se trouvent sur la ligne 1 et les items proposés dans les questionnaires sur la ligne suivante. Dans le cas, où il n'y avait qu'une seule possibilité de réponse, comme à la question 2 qui apparaît sur l'image ci-dessus, nous avons numéroté les items dans l'ordre où ils apparaissent sur le questionnaire. Le numéro coché a été entré dans la colonne correspondant à la question. Dans le cas de la question 6, les enseignants devaient classer les propositions par ordre de préférence. À la question 8, les enseignants devaient classer les items en fonction de 4 possibilités. Ces possibilités ont été numérotées et le numéro correspondant apparaît dans la case. Pour toutes les autres questions, nous nous sommes référencées à celles qui apparaissent sur les tableaux, à savoir la 6 et la 8, car elles sont du même type.

Pour la **question 10**, les enseignants devaient spécifier trois éléments qui sont essentiels afin de parvenir à la réussite scolaire. Comme nous avons obtenu énormément de réponses différentes, nous avons pris la décision de former des catégories un peu plus générales, afin de regrouper au maximum les réponses proposées. Les enseignants devaient donner les trois éléments principaux qui favorisent la réussite scolaire. Nous avons regroupé les propositions faites par les enseignants en douze catégories :

- Le climat de classe, les règles de classe et de vie ainsi que les consignes ;
- Les relations entre les paires ;

- Les relations avec l'enseignant ;
- La compréhension, la concentration et les stratégies ;
- La motivation, l'intérêt et l'estime de soi ;
- L'autonomie ;
- L'environnement familial ;
- Le rôle de l'enseignant ;
- L'intérêt porté à l'élève ;
- Les supports ;
- La progression des apprentissages ;
- Les apprentissages par cœur.

Une fois toutes les données rentrées dans le tableau, nous avons sélectionné la ligne n°2 de notre tableau, afin d'y ajouter des filtres automatiques qui nous seront utiles pour procéder à l'analyse des données. Dans ce même but, en dessous du tableau, à la ligne 22, nous avons inséré une formule nous permettant d'obtenir une moyenne pour chaque item.

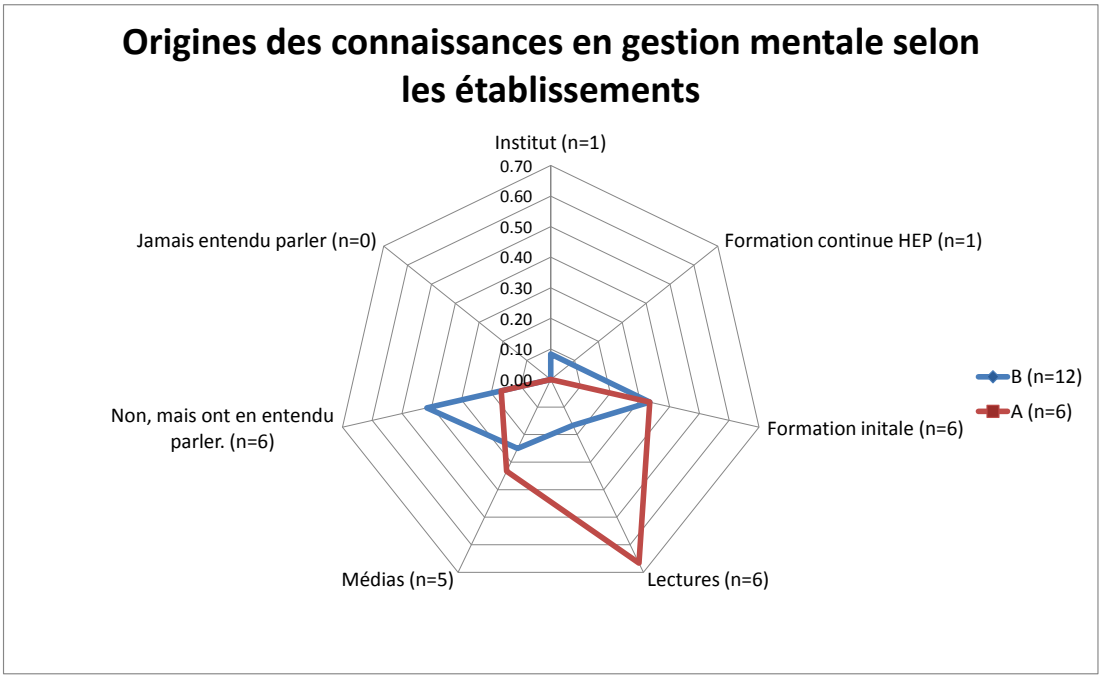
Ce tableau terminé, nous avons pu commencer à utiliser les données récoltées. Pour ce faire, voici comment nous avons procédé :

Dans un premier temps, nous avons utilisé les filtres insérés à la ligne 2, afin de sélectionner uniquement les enseignants ayant choisi tel ou tel item. Puis, toujours à l'aide des filtres, nous pouvions choisir de comparer les réponses entre les deux établissements en sélectionnant dans un premier temps uniquement les 1 (établissement **B**) dans la colonne B, puis en faisant de même, mais cette fois en sélectionnant uniquement les 2 (établissement **A**).

Dans un second temps, cette manière de faire nous a permis de créer, sur une deuxième feuille Excel, le tableau suivant :

	Institut	FC HEP	FI	Lectures	Médias	Entendu	Non
C	0.08	0.08	0.33	0.17	0.25	0.42	0.00
Y	0.00	0.00	0.33	0.67	0.33	0.17	0.00

Pour créer ce tableau, nous avons entré sur la première ligne les items proposés et dans la première colonne le filtre que nous avons utilisé, c'est-à-dire, nos deux établissements. Dans le tableau, les données ont été obtenues grâce à une action qui permet de coller les valeurs des moyennes obtenues après filtrage sans les altérer. L'avantage de créer un tel tableau est de pouvoir obtenir un graphique mettant en évidence ces données. Pour ce faire, nous avons utilisé les graphiques appelés « radar » dont voici le résultat.



L'avantage de ce type de graphique est qu'il permet de mettre en évidence les similitudes ainsi que les différences en fonction des variables qui ont été sélectionnées, dans ce cas il s'agit des deux établissements apparaissant à droite. Les graduations permettent de relever précisément l'ordre de grandeur des différences. Il faut faire attention à la lecture de ces graphiques, car dans certains cas, les points proches du centre sont les éléments choisis en premier par les enseignants, alors que dans d'autres cas, les éléments préférés par les enseignants se trouvent le plus loin de ce centre. Afin de ne pas avoir de problème pour la lecture de ces graphiques, nous préciserons pour chacun d'entre eux, comment le lire.

Comme nous l'avons précisé dans notre méthodologie, le questionnaire est construit en trois parties. La première partie nous permet de définir des profils-type d'enseignants à partir de leur formation en gestion mentale ainsi que leurs connaissances sur celle-ci. Pour ce faire, nous avons dû ajouter une colonne à la suite de la question sur la formation (question 1) afin de regrouper les enseignants ayant des connaissances en gestion mentale.

Nous n'avons pas distingué si ces connaissances venaient de cours ou étaient personnelles. Finalement, nous avons regroupé les enseignants ayant seulement entendu parler de cette théorie.

Ensuite, pour les enseignants ayant des connaissances, nous avons utilisé des filtres afin de mettre lien la formation avec la définition qu'ils ont cochée pour les profils visuels et auditifs. Nous avons pu, dès lors, définir trois profils d'enseignants :

1. Je ne maîtrise pas la gestion mentale (PM).
2. J'ai une maîtrise partielle en gestion mentale, c'est-à-dire que j'ai suivi une formation,[2] mais que je ne suis pas capable de définir les profils auditifs et visuels correctement.
3. Je « maîtrise » la gestion mentale, c'est-à-dire que j'ai suivi une formation en gestion mentale et je suis capable de définir correctement les profils visuels et auditifs.

C'est différents profils seront utilisés à plusieurs reprises dans notre analyse. En effet, un de nos objectifs étant de comparer la manière dont les enseignants qui ont des connaissances en gestion mentale travaillent, avec celle des enseignants n'ayant pas de connaissance particulière dans ce domaine. Nous rappelons que nous étions parties de l'hypothèse que la gestion mentale est appréciée par certains enseignants, car elle est proche des pratiques usuelles. La classification de ses enseignants dans ces trois catégories nous permet de comparer leurs pratiques afin de voir si effectivement ou non, les pratiques sont semblables.

Nous rappelons également que notre questionnaire est construit en trois parties. La première s'intéressant aux connaissances en gestion mentale. Nous venons de voir comment cette partie était utilisée dans notre analyse. La deuxième partie, quant à elle, est mise en lien avec la première partie. Toutefois, notre analyse ne s'arrête pas là. En effet, nous avons, dans certains cas, analysé les questions de la deuxième partie entre elles, afin de découvrir les différentes pratiques et de nous assurer de la cohérence de certaines réponses. Puis, nous nous intéressons à comparer les avis des différents profils d'enseignant face à une théorie, l'évaluation formative, qui justement place d'élève au centre de ses apprentissages. Lors de chaque élément analysé, le résultat est interprété et est suivi d'hypothèses qui apportent une possible explication.

[2] Il peut aussi bien s'agir de cours que de connaissances acquises par le biais de lectures ou de médias.

3.6. Les biais possibles

Notre mémoire est une recherche exploratoire qui vise à générer des hypothèses. Bien que le nombre de questionnaires soit restreint, nous sommes toutefois, en mesure de faire ressortir des profils-types d'enseignant. C'est la raison pour laquelle, les profils d'enseignant dégagés devront être mis à l'épreuve dans une recherche complémentaire.

Lors du recensement des questionnaires, nous nous sommes rendu compte que les questionnaires distribués à **A** n'avaient pas la page numéro 2, c'est-à-dire les questions 3 à 5. En raison du faible taux de réponses positives à ces questions, nous avons choisi de ne pas tenir compte de ces questions. Ce manque a certainement dû entrainer des biais, car nous avions moins d'indications sur les connaissances de ces personnes en gestion mentale et elles ne nous permettaient pas de préciser dans quelle catégorie les sujets allaient être classés. Il se peut donc que certains enseignants ne se trouvent pas dans la bonne catégorie. En effet, si ceux-ci ont choisi la réponse qui définit les profils de manière incorrecte, mais qu'ils utilisent les questionnaires VAK pour subvenir aux besoins de leurs élèves, la classification aurait pu changer. Toutefois, il est nécessaire de relever que sur les questionnaires distribués à B, seules deux personnes ont répondu aux questions concernant ce questionnaire VAK.

Les enseignants de la catégorie 3 (à savoir, « J'ai des connaissances en gestion mentale et je suis capable de définir les profils auditifs et visuels ») ont montré qu'ils avaient des connaissances en gestion mentale correctes. Toutefois, ces enseignants, malgré leurs connaissances, n'appliquent pas indubitablement cette théorie.

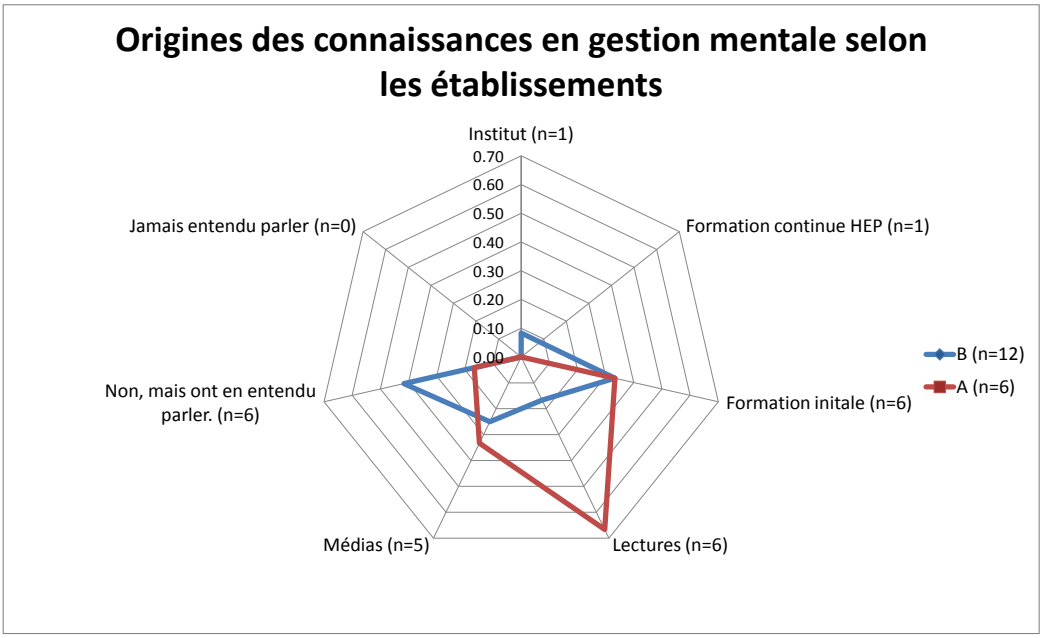
De plus, à l'analyse de la question 10, lorsque nous avons regroupé les propositions faites par les enseignants, elles étaient dans certains cas, propices à l'interprétation. En effet, nous ne sommes pas toujours certaines d'interpréter de manière correcte les propos relevés. Par exemple, dans le questionnaire n°8, la personne a écrit : « *apprendre à se connaître* ». L'enseignant parle-t-il d'apprendre à se connaître dans la relation maître-élève ou parle-t-il des élèves qui doivent apprendre à connaître leur fonctionnement ?

Dans certains questionnaires, il est apparu que les participants ont répondu de manière erronée ou incomplète. C'est la raison pour laquelle, il a parfois été très difficile d'analyser les réponses des questions 6, 11, 12 et 13. En effet, ces questions demandent aux enseignants de classer par préférence, par utilisation ou par importance les items proposés.

Si le répondant ne sélectionne pas un item dans la liste, la moyenne de notre tableau Excel est faussée.

3.7. Les résultats

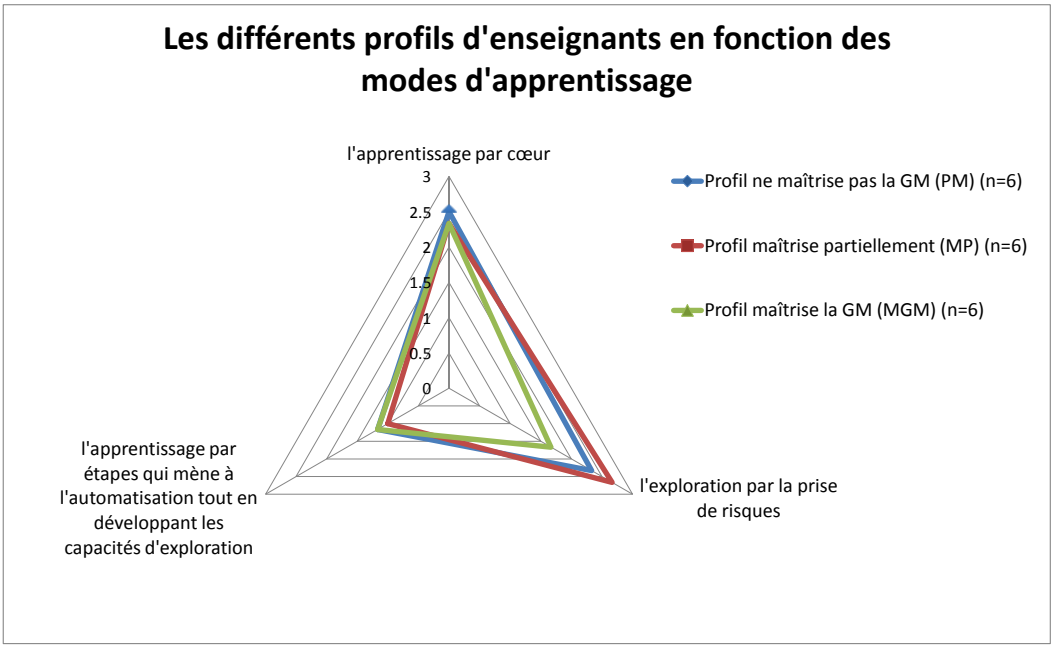
Pour commencer, nous nous sommes intéressées à comparer les origines des connaissances des enseignants sur la gestion mentale en fonction des profils **A** (petits degrés) et **B** (grands degrés) (d'après la question 1).



Dans ce graphique, les éléments ayant été le plus sélectionnés sont à l'opposé du centre. Ce graphique met en avant une différence importante au niveau des connaissances acquises par la lecture. En effet, les enseignants **A** ont, en comparaison à ceux de **B**, beaucoup appris par ce moyen. Cette distinction doit être relevée pour la suite de notre analyse, car elle peut avoir une influence sur les réponses suivantes. On peut faire l'hypothèse que lors des lectures personnelles, la compréhension n'est pas forcement la même que lorsque nous suivons des cours. En effet, il y a plus de pistes pratiques lors des cours. Dans notre partie théorique, nous avons précisé et expliqué que la gestion mentale est mal comprise et parfois mal appliquée. Cette variation de formation peut mettre en évidence que les enseignants n'ont pas les mêmes connaissances et ne les appliquent pas de la même manière, toutefois il peut aussi s'agir d'un choix différent de pratique. En effet, bien que certains enseignants connaissent la gestion mentale et la comprennent, ils peuvent soit

réfuter cette théorie soit la trouver inopportune dans certains cas. Pour les autres moyens de formation, les différences sont moindres. Nous pouvons toutefois relever que les personnes qui ne connaissent pas la gestion mentale en ont entendu parler.

L'analyse suivante consiste à analyser les modes d'apprentissage en fonction des codes (questions 1-2 et 6). Nous cherchions à savoir quel est le mode d'apprentissage privilégié par les enseignants.

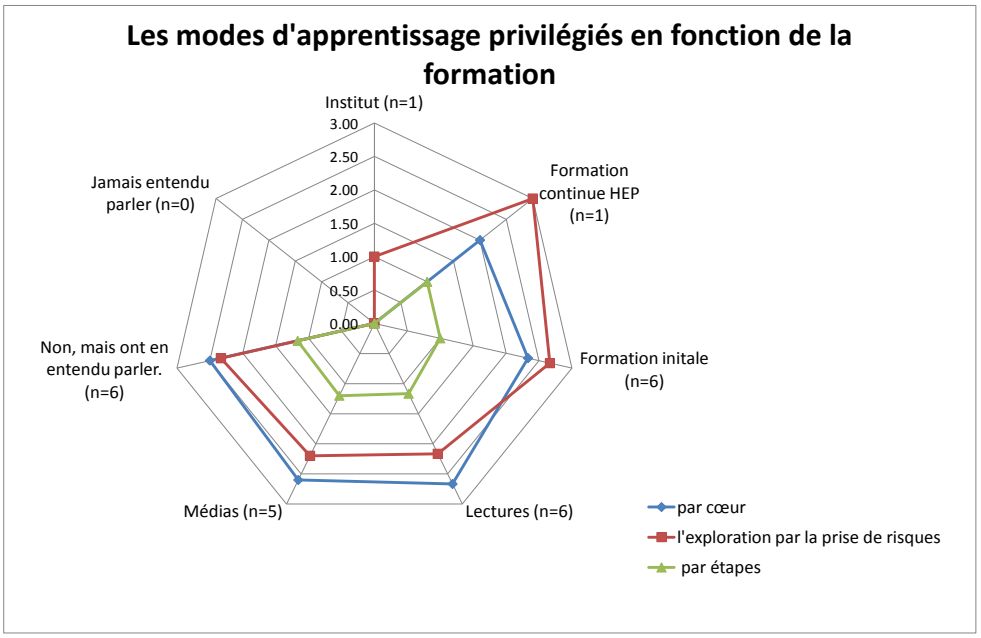

Les différents profils d'enseignants en fonction des modes d'apprentissage
l'apprentissage par cœur
3
2.5
2
1.5
1
0.5
0
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) (n=6)
Profil maîtrise partiellement (MP) (n=6)
Profil maîtrise la GM (MGM) (n=6)
l'apprentissage par étapes qui mène à l'automatisation tout en développant les capacités d'exploration
l'exploration par la prise de risques

Dans ce graphique, nous comparons les résultats des différents types d'enseignants quant au mode d'apprentissage qu'ils privilégient en classe. Ils devaient, dans le questionnaire, classer les trois modes par ordre de préférence en les numérotant de 1 à 3. Les points se rapprochant le plus du 1 sont donc ceux qui ont été le plus souvent sélectionnés en premier et les points se trouvant proche du 3 sont ceux qui le plus souvent, ont été choisis en dernière position. Il faut tenir compte du fait que les enseignants ayant répondu à cette question, n'ont peut-être par interprété les items de la même manière dont nous les définissions. Si tel est le cas, nos résultats sont alors biaisés.

Nous remarquons donc que les différents codes favorisent le mode d'apprentissage « par étapes, qui mène à l'automatisation tout en développant les capacités d'exploration ». En effet, cet item est celui qui se rapproche le plus de la graduation 1. Les enseignants l'ont donc plus aisément placé en première position. Les deux autres modes, c'est-à-dire « l'apprentissage par cœur » et « l'exploration par la prise de risques », se retrouvent côte-à-côte, mais sont toutefois, proche du mode privilégié.

Les enseignants MGM mettent également en avant « l'apprentissage par étapes, qui mène à l'automatisation tout en développant les capacités d'exploration ». Toutefois, ce mode est suivi de près par « l'exploration par la prise de risques », comme le relève la moyenne de 1,6. Notre hypothèse était que les enseignants qui pratiquent la gestion mentale favorisent l'item « l'apprentissage par étapes, qui mène à l'automatisation tout en développant les capacités d'exploration », tandis que les autres enseignants varient entre les trois modes d'apprentissage proposés. L'analyse de cette question va dans le sens de notre hypothèse en ce qui concerne les enseignants pratiquant la gestion mentale. Par contre, il est surprenant de voir que le mode de l'apprentissage par étapes est le mode choisi par tous et qu'il obtient une moyenne basse. Il est donc généralement favorisé par rapport aux autres modes. Cette constatation rejoint ainsi l'hypothèse de notre question de recherche, dans le sens où les enseignants sont obligés de s'intéresser à l'élève lorsqu'ils utilisent ce mode.

La prochaine analyse concerne les modes d'apprentissage choisis en fonction de la formation effectuée en gestion mentale (questions 1 et 6). Nous avons choisi d'analyser ces deux éléments afin de découvrir si les personnes ayant une formation en gestion mentale appliquaient correctement la théorie ou si cela n'avait pas de lien précis avec celle-ci. Nous aurions pu réaliser d'autres recoupements pour analyser cette hypothèse. Il nous paressait toutefois plus indiqué de se limiter aux modes d'apprentissage afin d'éviter une surinterprétation des résultats.

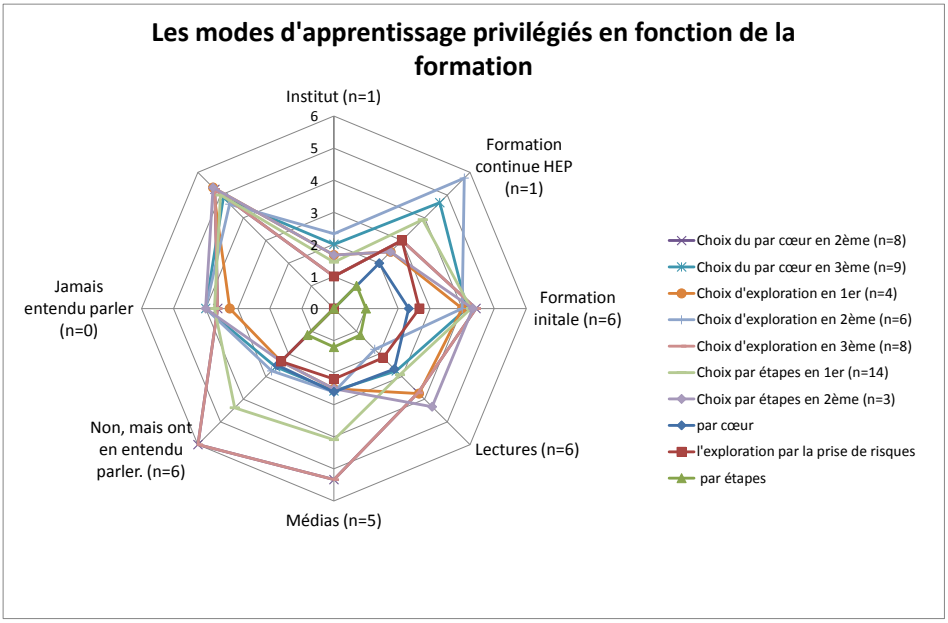


À travers ce graphique, nous avons voulu mettre en avant si une distinction existait entre les formations et les modes d'apprentissage utilisés. Quand les points sont proches du centre du graphique, cela signifie que le mode a été placé en première position. Au contraire, plus les points s'éloignent du centre, moins ce mode est privilégié. Pour le mode de « l'apprentissage par étapes », nous constatons qu'il est utilisé majoritairement par les enseignants, excepté par ceux qui ont été formés par l'Institut de la Gestion Mentale. « L'apprentissage par l'exploration » ainsi que « l'apprentissage par cœur » sont les modes les moins privilégiés. Pour les enseignants qui ont suivi une formation quelconque, « l'exploration par la prise de risques » est délaissée, tandis que pour les enseignants qui ont des connaissances acquises de manière plus personnelle, il s'agit de l'apprentissage par cœur qui est le moins appliqué. La formation personnelle pourrait alors être un facteur prépondérant dans le choix des modes d'apprentissage. Toutefois, la recherche telle qu'ici réalisée ne peut pas assurer cette hypothèse.

Les enseignants n'ayant jamais entendu parler de la gestion mentale ne sont pas représentés, car tous les enseignants de nos questionnaires ont, au minimum, déjà entendu parler de la gestion mentale. Ce résultat montre que cette théorie est un sujet qui, actuellement, est présent dans le milieu de l'enseignant. En effet, des publicités à ce sujet parviennent dans les établissements et de nombreuses formations sont proposées en lien avec ce thème.

La théorie de la gestion mentale préconise l'apprentissage par étapes en laissant peu de place pour les apprentissages par cœur ou l'exploration par la prise de risques. C'est pourquoi, il est surprenant de voir que l'enseignant ayant une formation donnée par l'Institut de la Gestion Mentale ne va pas dans ce sens, ceci pourrait être dû au type de matière enseignée. En outre, bien que cet enseignant ait une formation en gestion mentale, cela ne veut pas forcément dire qu'il applique la théorie. Toutes les autres formations favorisent le mode par étapes. Cette constatation pourrait nous rapproche de notre hypothèse, c'est-à-dire que les pratiques sont centrées sur l'élève. Cette constatation pourrait également se rapprocher de notre autre hypothèse, c'est-à-dire que la gestion mentale permet de rester proche des pratiques usuelles des enseignants, mais nous ne savons pas à quel point les enseignants interrogés maîtrisent la gestion mentale, ni ce qu'ils entendent exactement par « apprentissage par étape ». De plus, nous ne savons pas si cela tient du hasard que tous les enseignants connaissent la gestion mentale.

A la suite des résultats obtenus lors de ce croisement de questions, nous nous sommes demandé si les pratiques étaient différentes selon les modes (questions 6 et 11). Pour cette raison, nous avons comparé la manière dont la mémorisation est abordée en fonction des modes d'apprentissage. Notre analyse se base sur le graphique ci-dessous.

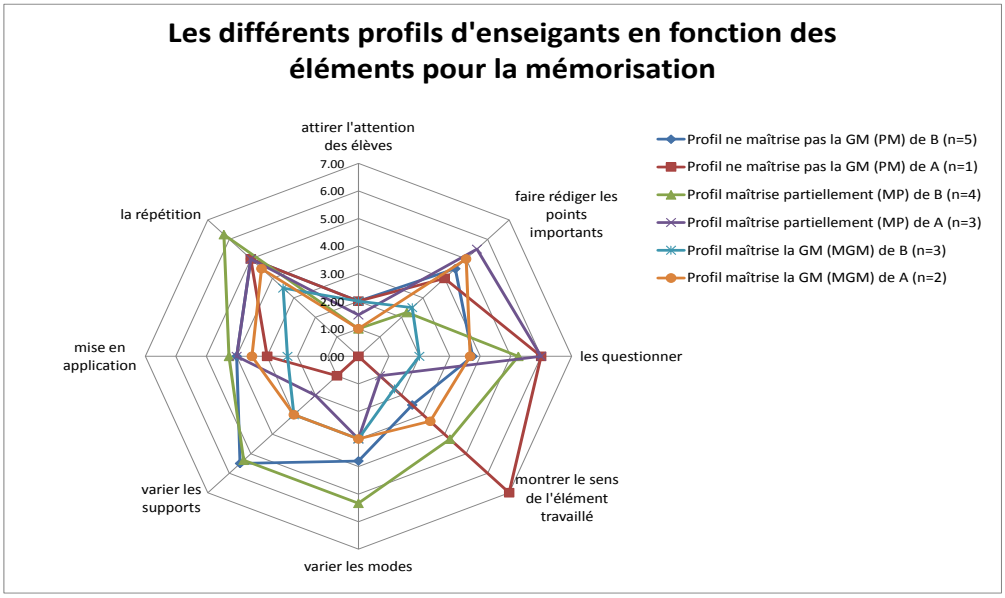


Nous nous trouvons dans le cas de figure où les points proches du centre sont ceux qui sont appliqués en premier. Concernant la question en lien avec la mémorisation, les enseignants devaient classer les items par ordre d'utilisation (question 11). Ces items ont été classés en fonction des modes d'apprentissage de la question 6. Pour tous les modes d'apprentissage, la première étape nécessaire est « attirer l'attention des élèves », excepté pour ceux qui sélectionnent en seconde position le mode de l'exploration par la prise de risque. La tendance générale est de commencer par attirer les élèves, puis de varier les supports et les modes avant de mettre en application, de questionner les élèves et enfin, de terminer par la répétition. Quant à « rédiger les points importants » et « montrer le sens », selon les modes, l'avis sur ces items est partagé. En effet, « rédiger les points importants » pour les enseignants qui privilégient « 1 exploration en 1ère position », « le cœur en 2ème » et « par étapes en 2ème » doit être abordé au début de la mémorisation. Par contre, pour les enseignants «exploration en 2ème », « rédiger les points importants » est la finalisation de la mémorisation. Pour les enseignants ayant choisi l'exploration en deuxième position, « montrer le sens » est une étape qui doit apparaître au début de l'apprentissage.

Deux avis sont particulièrement en décalage avec la majorité en ce qui concerne les items « varier les modes », ainsi que « varier les supports ». Il s'agit des enseignants qui choisissent l'exploration en 3ème position et l'étape en 1ère position. Au vue de ces résultats, il est probable que ces enseignants soient les mêmes, c'est-à-dire qu'ils aient choisi en première position « l'apprentissage par étapes » et en troisième position « l'exploration par la prise de risques ». Nous supposons également que les enseignants favorisent le contenu plutôt que la manière d'amener celui-ci à l'élève.

Selon la théorie de la gestion mentale, dans un premier temps, il faudrait « attirer l'attention des élèves » et dans un deuxième temps, leur montrer le sens de l'apprentissage. Les enseignants qui choisissent l'item « par étape en 1er » suivent ce même raisonnement. Cette analyse nous permettrait de corroborer nos dires précédents. En effet, nous constatons que les enseignants qui privilégient « l'apprentissage par étapes » mettent en pratique les éléments de la même manière que le prônent les défenseurs de la gestion mentale. Toutefois, les autres catégories sont proches de ces idées. Il est à noter, par contre, que ceci ne démontre pas non plus que les enseignants pratiquent la théorie d'Antoine de La Garanderie.

Pour vérifier ces éléments et s'assurer de leur pertinence, nous avons repris cette question en nous basant sur la formation et la connaissance des enseignants à ce sujet, en utilisant les trois profils d'enseignants ; ceux qui ne maîtrisent pas la gestion mentale (PM), ceux qui la maîtrisent partiellement (MP) et ceux qui la maîtrisent (MGM).


Les différents profils d'enseigants en fonction des éléments pour la mémorisation
attirer l'attention des élèves
faire rédiger les points importants
les questionner
montrer le sens de l'élément travaillé
varier les modes
varier les supports
mise en application
la répétition
7.00
6.00
5.00
4.00
3.00
2.00
1.00
0.00
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) de B (n=5)
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) de A (n=1)
Profil maîtrise partiellement (MP) de B (n=4)
Profil maîtrise partiellement (MP) de A (n=3)
Profil maîtrise la GM (MGM) de B (n=3)
Profil maîtrise la GM (MGM) de A (n=2)

Dans ce graphique, les éléments proches du centre sont favorisés par les enseignants. A la suite de l'analyse de ces graduations, il en ressort que presque tous les enseignants peu importe leur profil commencent par « attirer l'attention des élèves ».

De plus, pour les PM, les enseignants de **B** ne varient pas forcément leurs supports pour favoriser la mémorisation, tandis que les enseignants de **A** ne montrent pas l'élément travaillé.

Quant aux enseignants MP de **B**, « varier les modes » ainsi que « varier les supports » ne portent peu d'intérêt pour la mémorisation. **A** choisit l'item « montrer le sens de l'élément travaillé », mais ne sélectionne pas « rédiger les points importants ». A notre avis, une des raisons qui résulte ce choix pourrait être lié à l'âge des élèves. En effet, il s'agit un établissement primaire ; donc une partie des élèves ne savent pas encore écrire, tandis que les autres ne sont que peu familiers avec cette pratique. Cette hypothèse devrait être vérifiée lors d'une recherche complémentaire.

Dans l'établissement **B**, les enseignants MGM ont des avis partagés toutefois, les deux items privilégiés sont « montrer le sens de l'élément travaillé », « attirer l'attention des élèves » et « les questionner ». L'item le moins valorisé est la répétition. Tous les autres items se trouvent entre les graduations 2,33 et 3. Cette constatation est surprenante si nous partons du principe que ces enseignants mettent en pratique la théorie de la gestion mentale, car le premier geste mental qu'elle préconise est l'attention. En effet, selon A. de La Garanderie, sans l'attention, les élèves ne sont pas en mesure d'avoir à l'esprit ce qu'ils perçoivent. Ceci peut montrer que même si un enseignant a suivi une formation quelle qu'elle soit, il ne l'applique pas nécessairement. Il aurait en effet fallu que cet item soit placé en premier et non pas en seconde position.

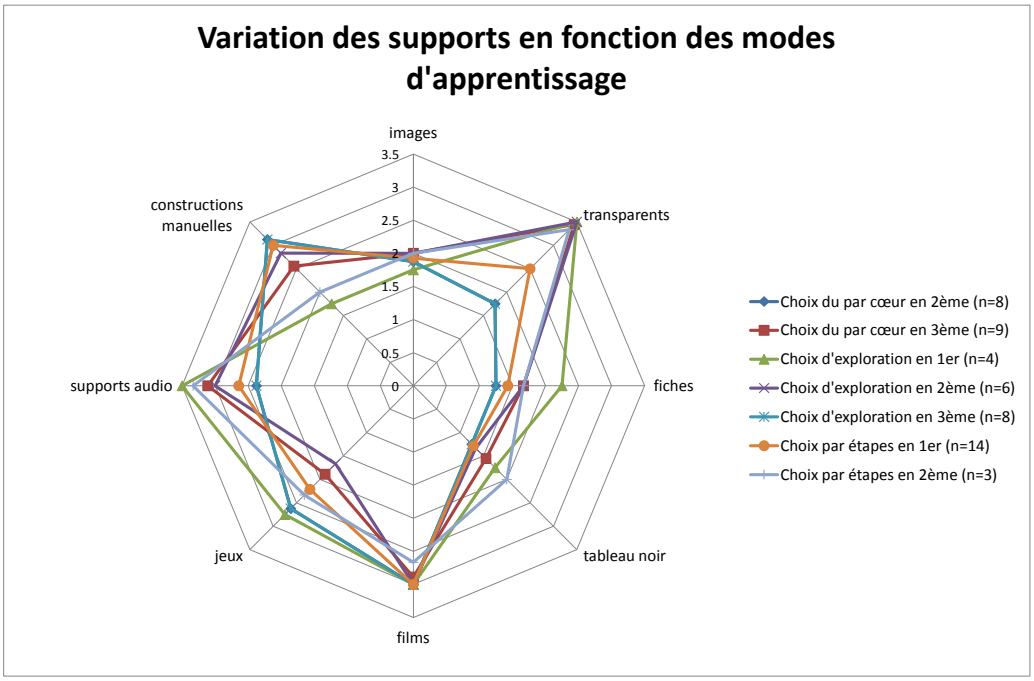
Les enseignants MGM de **A** placent en 1ère position « attirer l'attention des élèves » et en dernière position « rédiger les points » importants est un peu laissé de côté, certainement pour les mêmes raisons qu'évoquées lors de l'analyse de MP.

Comme nous l'avons constaté, la majeure partie des enseignants commencent par « attirer l'attention des élèves » et terminent par « la répétition » ; nous nous sommes donc intéressées aux éléments qui ne sont pas mis en place par les enseignants. Il ressort de manière générale que la variation des supports ainsi que celle des modes ne sont pas des éléments mis en place pour une bonne mémorisation. **A**, comme déjà relevé, ajoute à cette liste la rédaction des points importants. Nous constatons que les enseignants, peu importe

leur profil, fonctionnent plus ou moins de la même manière, à l'exception de MGM, comme spécifié ci-dessus.

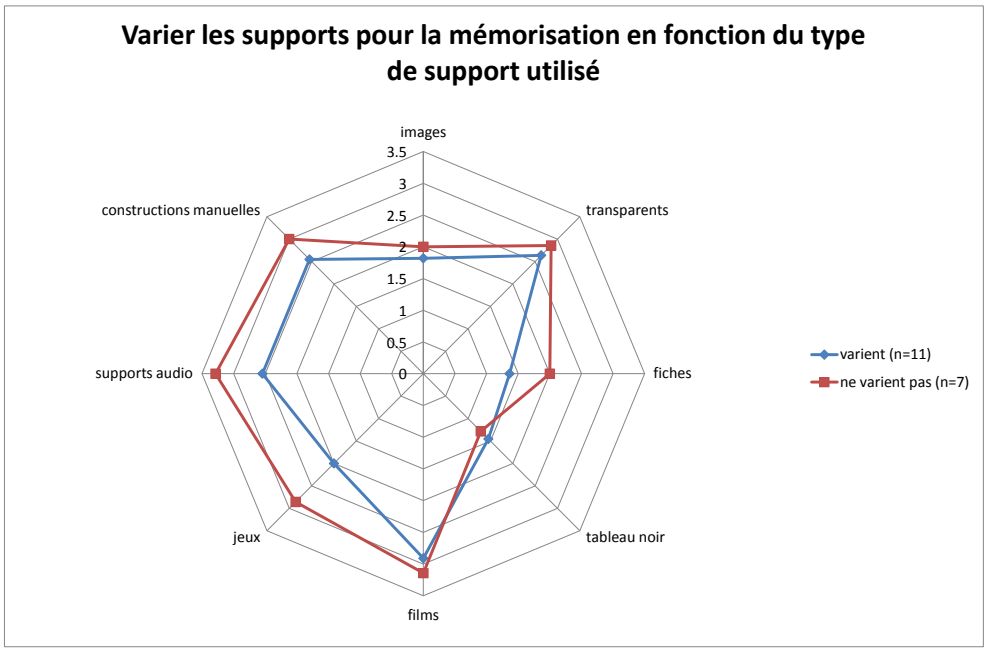
L'analyse par les profils rejoint notre analyse précédente (analyse des items de mémorisation en fonction des modes d'apprentissage – questions 6 et 11). Nous remarquons que les enseignants portent un intérêt particulier aux élèves, car « attirer l'attention des élèves » est l'élément privilégié, peu importe le mode d'apprentissage ou la formation des enseignants.

En raison de la différence obtenue à l'item « varier les supports », il nous semble intéressant de croiser la variation des supports en fonction des modes d'apprentissage et ce, afin de vérifier que les résultats concordent (questions 6 et 8).



Dans ce graphique, les éléments se rapprochant du centre sont les supports les plus privilégiés. A la suite de ces résultats, nous pouvons constater que les enseignants choisissant « l'exploration en 3ème » sont ceux qui varient le plus de supports, excepté les constructions manuelles et les jeux. Comme ce graphique n'est pas des plus agréable à lire, nous avons regroupé les enseignants ayant sélectionné l'item « varier les supports ». Nous avons réalisé le même processus avec les enseignants n'ayant pas sélectionné cet item. Toutefois, nous pensons que le fait de ne pas avoir à sélectionner tous les items à la

question sur la mémorisation peut mettre en doute la fiabilité de nos réponses (question 11).



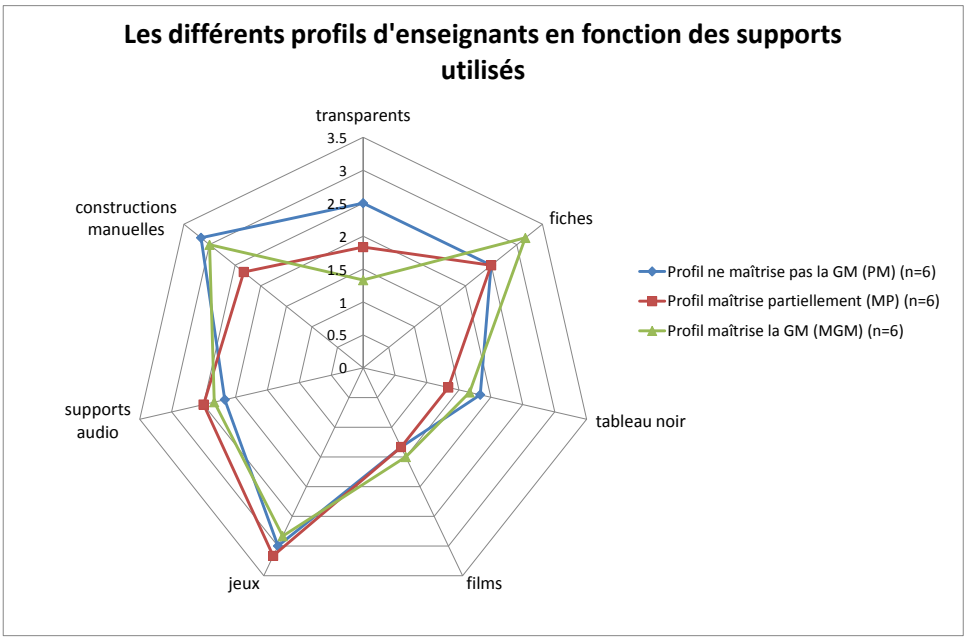
L

es moyennes proches du centre signifient que les enseignants utilisent « très souvent » à « souvent » ce support. Ce graphique montre effectivement que les enseignants qui pensent que « varier les supports » est une étape favorisant la mémorisation utilisent différents supports et à une fréquence plus élevée que les autres. Cette réponse montre une cohérence entre les différents choix apposés pour les enseignants.

Pour en revenir à la variation des supports en fonction des modes d'apprentissage (graphique : variation des supports en fonction des modes d'apprentissage), le tableau noir, les fiches et les images sont utilisés peu importe les modes d'apprentissage, tandis que les films ainsi que les supports audio font partie des supports moins utilisés par tous les enseignants. Les enseignants « par étapes en 2ème » et « l'exploration en 1er» sont les deux groupes qui utilisent les constructions manuelles. Par contre, ils mettent de côté les jeux. Ces deux catégories ne suivent pas la tendance générale. En effet, les autres catégories utilisent les jeux mais délaissent les constructions manuelles. Les « transparents » sont uniquement utilisés par le groupe « l'exploration en 3ème ». D'une manière générale, les supports audio, les transparents ainsi que les films sont les supports les moins utilisés. Nous pouvons supposer que les classes ne sont pas forcément équipées du matériel nécessaire à l'utilisation de ces supports. En ce qui concerne le tableau noir et les fiches,

ces supports sont des outils à disposition de tout un chacun et demandent peu de connaissances logistiques.

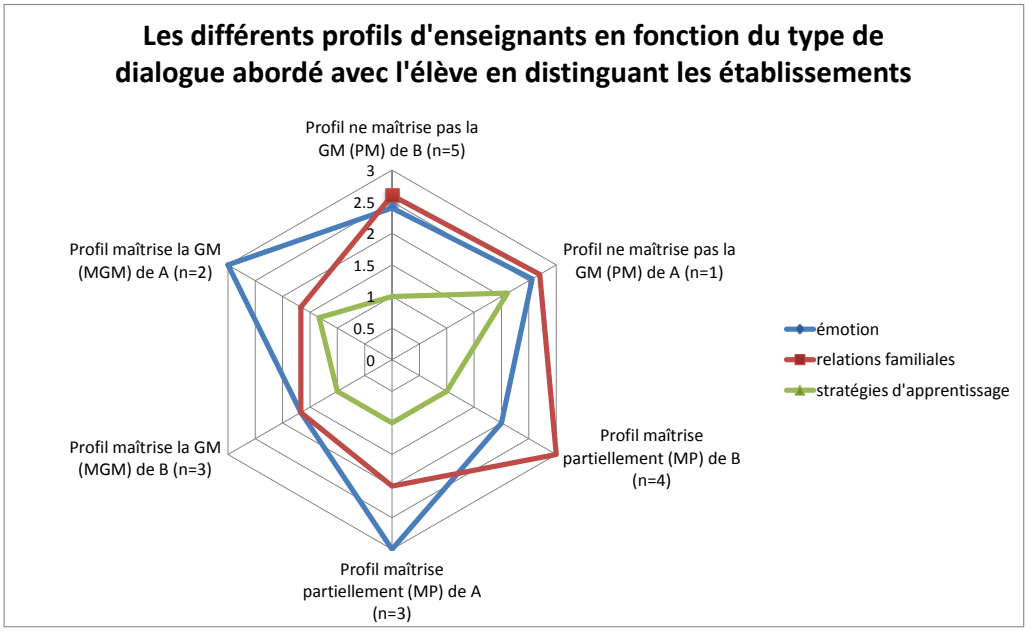
Ensuite, nous nous sommes intéressées à comparer l'utilisation de ces supports en fonction de profils (questions 1-2 et 8). Nous souhaitions analyser en fonction du degré de connaissance en gestion mentale, si les enseignants varient leurs supports. En relevant les supports souvent et peu utilisés. En effet, selon la gestion mentale, il est important de varier les canaux perceptifs. Nous rappelons que cela n'a aucun rapport avec les différents profils (visuels/auditifs) que les élèves peuvent avoir. Nous voulions donc voir si les enseignants qui varient sont ceux qui se font une fausse idée de la gestion mentale, c'est-à-dire les MP.



Pour les trois profils, les supports les plus utilisés proches du centre du graphique sont donc les fiches et le tableau noir. Les images sont, quant à elles, régulièrement utilisées ; il y a uniquement pour les PM où elles se trouvent un peu en retrait. **A** n'utilise pas du tout les transparents ; cela vient du fait qu'il n'y a pas de rétroprojecteur à disposition dans les classes. Ils n'ont donc d'autre choix que de travailler sans cet outil. Tous les profils varient les supports, bien que les supports audio, les jeux, les films et les constructions manuelles sont généralement laissés de côté. Les MGM sont les enseignants qui varient le plus leurs supports. En effet, aucun support n'est jamais ou peu souvent utilisé par le 100% des enseignants.

Pour cette question, il est difficile de faire une distinction entre les profils, car les supports sont plus ou moins utilisés de la même manière par les enseignants de chaque catégorie. Les enseignants ont un souci de varier les supports. L'hypothèse de départ était que les enseignants du code 2 variaient beaucoup leurs supports, car ils ont une mauvaise compréhension de la théorie de la gestion mentale. Nous constatons que les supports sont variés. En effet, le visuel (images et tableau) est très utilisé et les supports audios ne sont utilisés qu'à moitié. Toutefois, la différence n'est pas assez grande pour que notre hypothèse soit complètement validée.

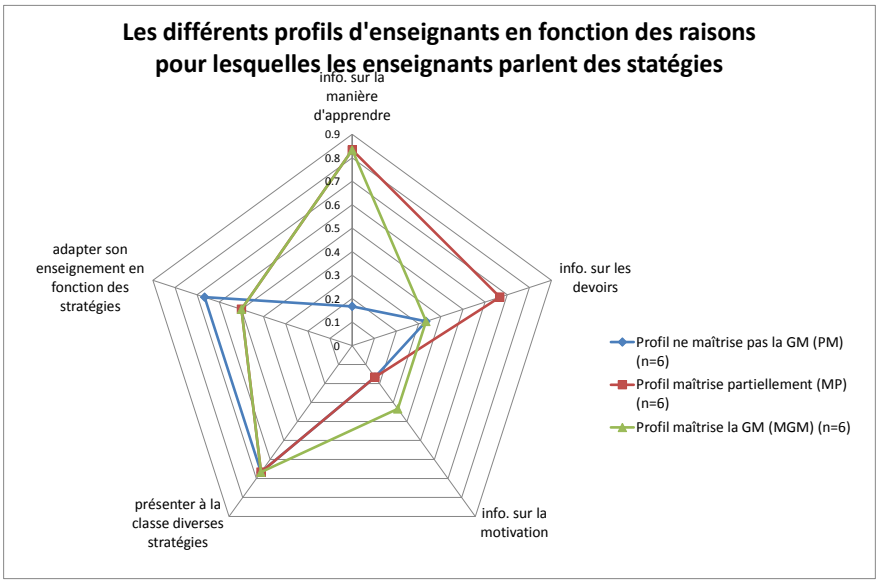
Après s'être interrogé sur la manière dont les enseignants utilisent les supports, nous avons choisi d'aborder le thème de la discussion entre l'enseignant et son élève en fonction des connaissances en gestion mentale (questions 1-2 et 9). La gestion mentale préconise un certain type de dialogue, nommé dialogue pédagogique, afin de connaître et de réguler les stratégies d'apprentissage. Il sert d'outil à l'enseignant et à l'élève pour découvrir le profil pédagogique de chacun. De plus, tout ce qui est extérieur à l'apprentissage doit être laissé de côté.


Les différents profils d'enseignants en fonction du type de dialogue abordé avec l'élève en distinguant les établissements
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) de B (n=5)
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) de A (n=1)
Profil maîtrise partiellement (MP) de B (n=4)
Profil maîtrise partiellement (MP) de A (n=3)
Profil maîtrise la GM (MGM) de B (n=3)
Profil maîtrise la GM (MGM) de A (n=2)
3
2.5
2
1.5
1
0.5
0
émotion
relations familiales
stratégies d'apprentissage

Au sein de ce graphique, les items proches du centre sont les plus favorisés. Tous les profils privilégient les stratégies en premier. Tous les MP de **B** mettent en avant le côté émotionnel en seconde position alors que pour **A**, il s'agit des relations familiales. Les MGM de **A** délaissent l'aspect émotionnel des discussions.

Notre hypothèse était que les enseignants MGM, pour autant qu'ils appliquent la théorie dont ils ont connaissance, discutent principalement des stratégies d'apprentissage pour les raisons liées au dialogue pédagogique qui ont été sus-mentionnées. Nous constatons que le thème des stratégies d'apprentissage est en effet celui qui est le plus souvent abordé. Par contre, le fait que les relations familiales ressortent également comme un sujet de discussion montre que les enseignants ne s'arrêtent pas aux stratégies et différentes sortes de discussion. Le profil PM discute eux aussi, majoritairement des stratégies d'apprentissage. Nous pourrions donc imaginer que ces enseignants se basent sur d'autres théories qui sont, sur cet aspect, proches des pratiques de la gestion mentale ou alors, que la gestion mentale rejoint les pratiques usuelles, suivant le positionnement que l'on choisit.

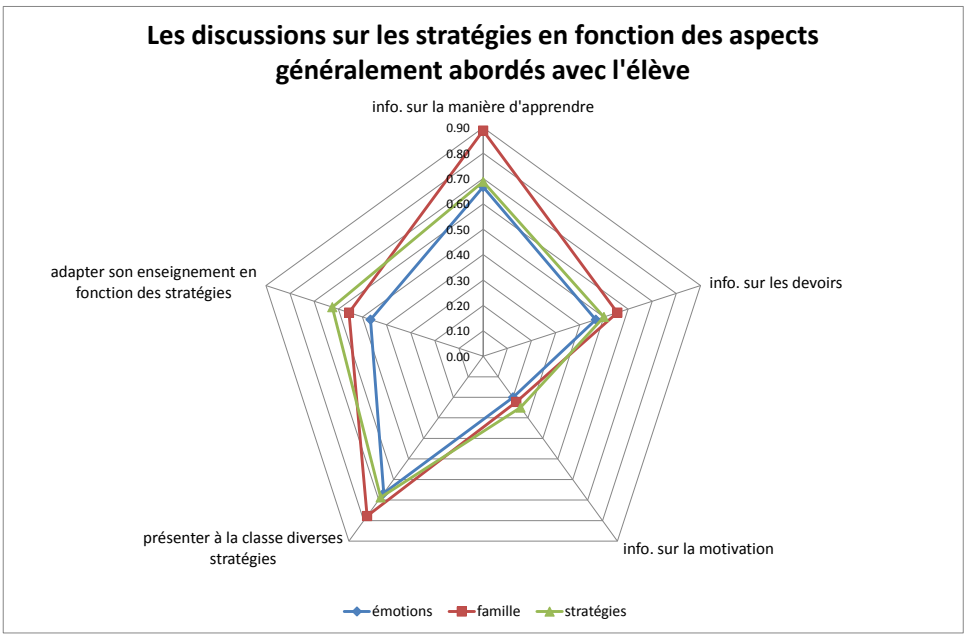
Les raisons pour lesquelles les enseignants discutent avec leurs élèves des stratégies d'apprentissages sont exploitées à la question 7. Nous avons donc relié ce point au niveau de maîtrise de la gestion mentale. Dans ce graphique, les éléments privilégiés se situent loin du centre du graphique. De manière générale, nous avons pu remarquer que la présentation à la classe de diverses stratégies est la proposition qui prédomine sur les autres. L'autre item souvent cité est « l'information sur la manière d'apprendre ». Par contre, « l'information sur la motivation » est, de manière générale, l'item le moins apprécié. Il n'est même parfois pas pris en compte par plusieurs enseignants. Nous imaginons que discuter des stratégies n'apporte pas forcément d'information sur la motivation de l'élève, mais ce n'est pas pour autant qu'ils ne s'intéressent pas à la motivation.



Il n'est pas possible de faire une grande distinction entre les profils MP et MGM. En effet, ils choisissent de parler des stratégies avec leurs élèves pour les mêmes raisons, la principale étant d'obtenir des informations sur la manière dont ils apprennent. Les enseignants PM ne partagent pas le même avis. L'important pour eux est « d'adapter son enseignement en fonction des stratégies des élèves » ainsi que de « présenter à la classe diverses stratégies ». L'item « information sur la manière d'apprendre » est laissé de côté. Cette constatation est à notre avis contradictoire, car ils relèvent l'importance de s'adapter aux stratégies des élèves. Pour parvenir à adapter son enseignement, l'enseignant doit obligatoirement prendre du temps afin de connaître comment fonctionnent les élèves.

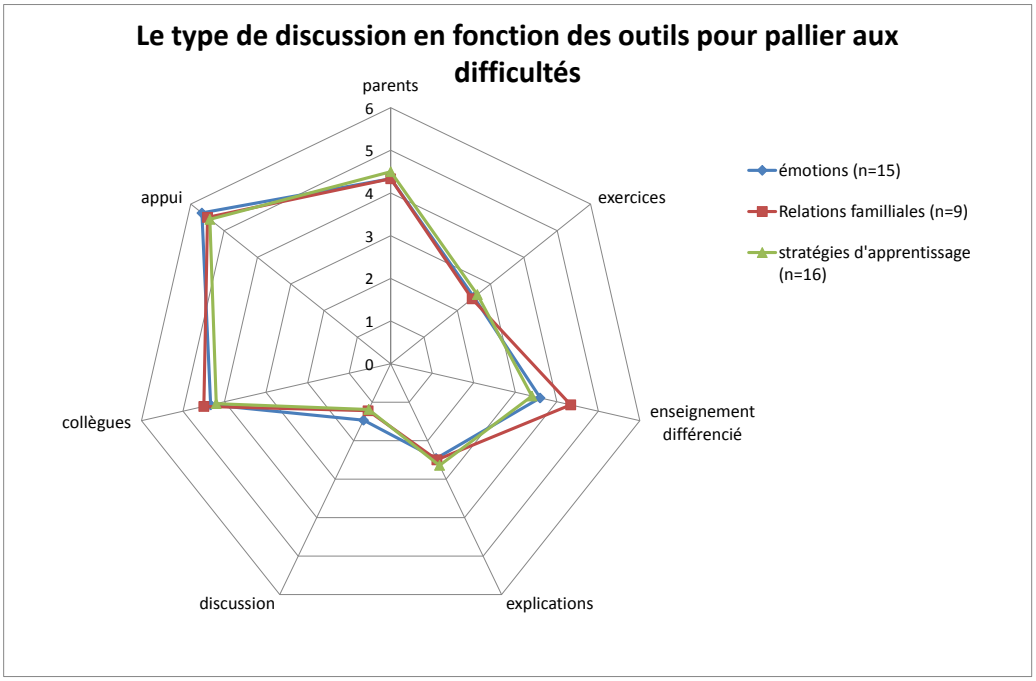
Selon Antoine de La Garanderie, discuter des stratégies avec les élèves permet deux choses : tout d'abord d'obtenir des informations sur la manière d'apprendre, puis de présenter à la classe diverses stratégies. Il est intéressant de voir que tous les profils d'enseignant abordent les stratégies avec leurs élèves. Nous pouvons donc imaginer qu'un rapprochement est envisageable entre la gestion mentale et les pratiques usuelles des enseignants. Toutefois, il ne faut pas omettre que le terme stratégie est large et que notre questionnaire ne nous permet pas de savoir s'il s'agit des mêmes stratégies que celles de la gestion mentale. Nous relevons que les enseignants, peu importe la nature de ces stratégies, portent un intérêt particulier sur la manière dont l'élève apprend.

Cette faible distinction entre les profils nous a amenés à réaliser le graphique suivant :



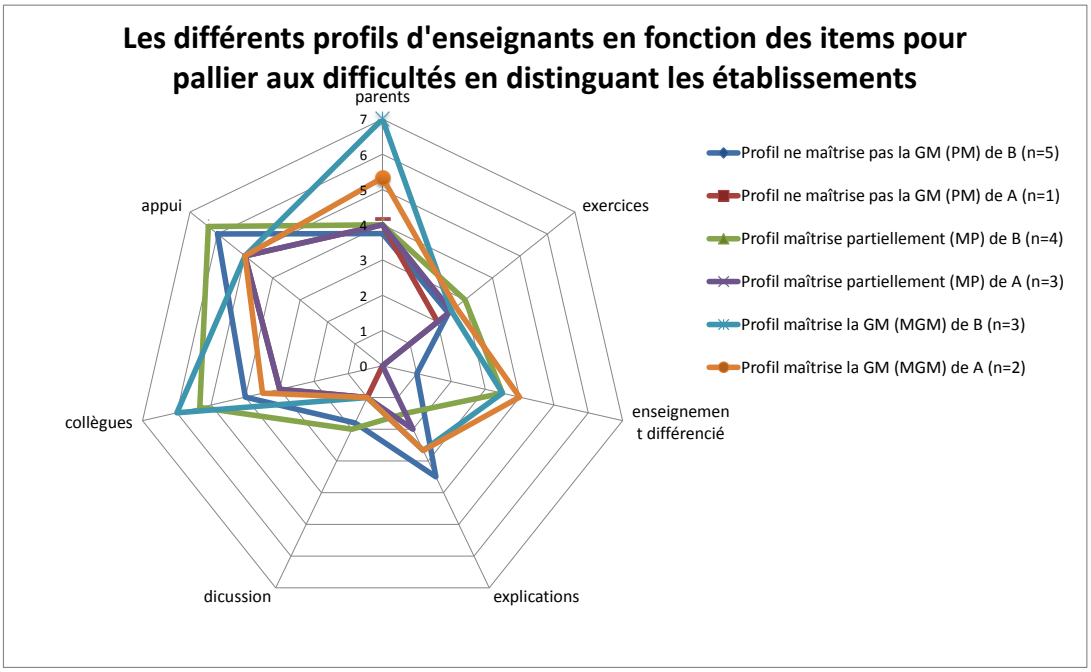
Les éléments de ce graphique se rapprochant du centre sont les moins sélectionnés par les enseignants. Nous nous sommes demandé sur quel type de stratégies les enseignants centraient leurs discussions. En outre, nous voulions savoir si les enseignants qui abordent les aspects émotionnels et les relations familiales abordent eux aussi certaines stratégies et pour quelles raisons. Nous pourrions penser que ces enseignants recueillent des informations par d'autres biais que la discussion. Nous avons émis cette hypothèse en vue des résultats obtenus dans le graphique. En effet, les enseignants qui discutent de l'environnement familial sont ceux qui cherchent à avoir le plus d'information sur la manière d'apprendre et sur les devoirs pour ainsi présenter à la classe diverses stratégies. Les enseignants discutant des aspects émotionnels sont ceux qui de manière générale, recueillent le moins d'information sur les stratégies de leurs élèves. Cette interprétation reste une hypothèse qu'il pourrait être intéressant de vérifier par le biais d'une recherche plus approfondie. Lorsque les enseignants discutent avec eux des stratégies, cela n'apporte généralement pas d'information sur la motivation ainsi que sur le travail scolaire effectué à la maison probablement pour les mêmes raisons que susmentionné.

Par la suite, nous nous sommes demandées si en abordant différents sujets avec les élèves, cela avait une influence sur la manière dont ils intervenaient auprès des élèves en difficultés.



On remarque qu'il y a peu de différence entre les différents types de discussion. Celles-ci

n'ont donc pas une influence directe sur l'ordre dans lequel les enseignants classent les items pour pallier aux difficultés. Nous nous sommes alors demandées si les profils de maîtrise de la gestion mentale avaient une influence sur ce classement.



Les éléments privilégiés par les enseignants se trouvent aux abords du centre du graphique. L'élément mis en place par tous les profils, en première position, est « je tente de comprendre où est la difficulté en discutant avec l'élève », excepté pour **B** – PM qui privilégie « j'enseigne de manière différente à toute la classe ».

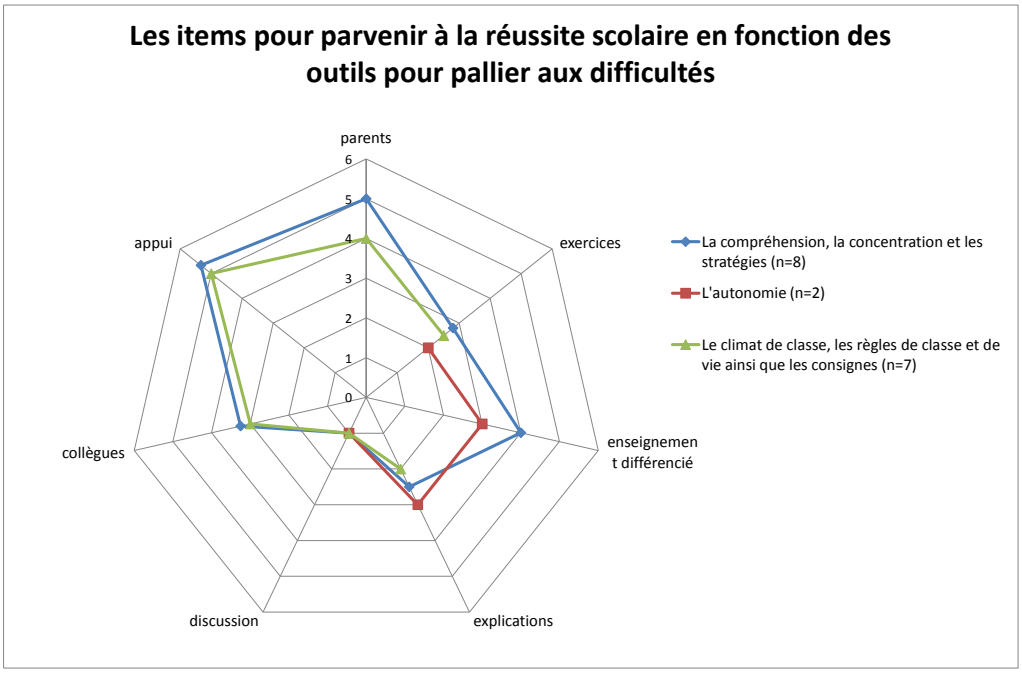
Pour MGM, **A** et **B** fonctionnent de la même manière. En effet, ils commencent par la discussion, puis l'explication pour ensuite, proposer différents exercices, se référer à un collègue, enseigner de manière différente et terminent pas l'appui et les parents.

D'une manière générale, la discussion avec l'élève et les exercices sont favorisés par les enseignants et les appuis sont laissés de côté. L'item « je me réfère à un collègue » est plus utilisé à **A** qu'à **B**. Cette différence peut s'expliquer, car à **A** les enseignants travaillent beaucoup ensemble et sous forme de duos (observation réalisée durant le stage). Quant à l'item « enseigner d'une manière différente », les avis sont partagés (plus particulièrement à **A**).

Les enseignants MGM, auraient dû, d'après la théorie de la gestion mentale et s'ils l'appliquent, préférer l'item « discuter avec l'élève afin de comprendre où se trouve la difficulté ». En effet, ce type de discussions est appelé « dialogue pédagogique » en gestion mentale. En outre, les cours d'appuis ne sont pas une pratique préconisée par les

défenseurs de la gestion mentale. Les enseignants des trois profils fonctionnent de cette manière ; en effet ils préconisent la discussion avec l'élève et délaissent les cours d'appui, la prise de contact avec les parents, la référence à un collègue et surtout la proposition d'autres exercices. Ceci tend à rejoindre nos deux hypothèses de mémoire ; la première étant que la gestion mentale permet de s'intéresser à l'élève et la deuxième que les pratiques de la gestion mentale sont proches des pratiques usuelles des enseignants.

La comparaison suivante établit des liens entre les éléments qui favorisent la réussite scolaire avec les éléments mis en place pour aider un élève en difficulté (questions 10 et 13). Nous avons fait cette comparaison afin de découvrir si les enseignants ayant les mêmes idées pour parvenir à la réussite scolaire fonctionnent de la même manière pour pallier aux difficultés.



Pour réaliser cette analyse, nous avons repris les trois items le plus souvent privilégiés pour la réussite scolaire et nous les avons comparés aux éléments proposés pour aider les élèves en difficultés. Les éléments proches du centre du graphique sont les éléments favorisés par les enseignants.

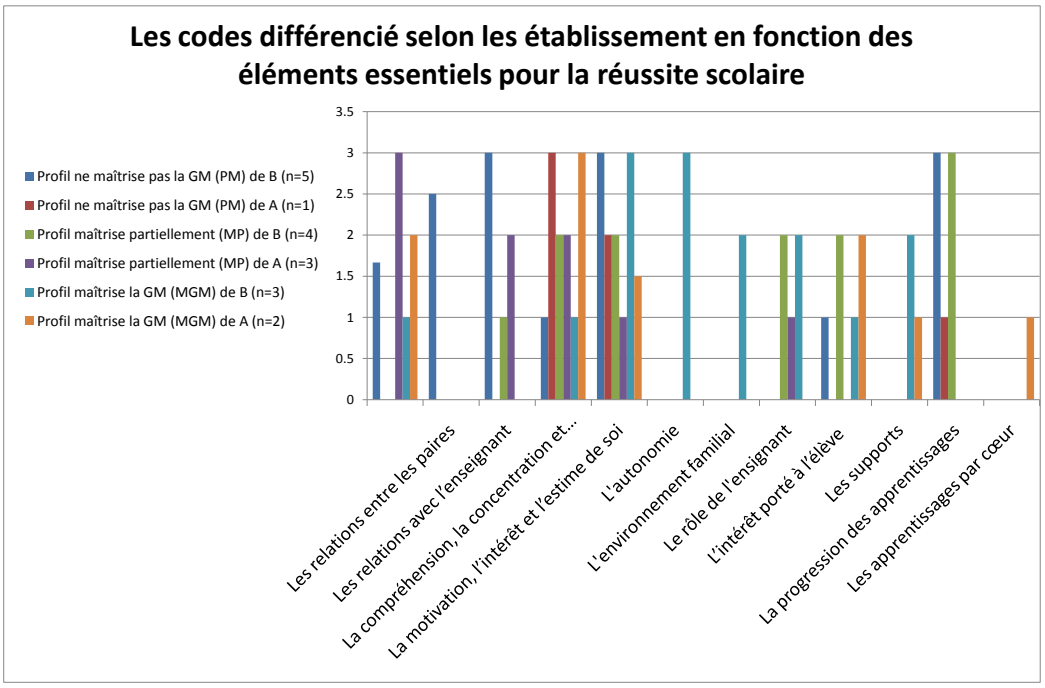
D'une manière générale, les enseignants ayant sélectionné le comportement et le climat fonctionnent de la même manière pour pallier aux difficultés, sauf pour ce qui concerne « j'enseigne d'une manière différente à toute la classe ». Par contre, les enseignants qui

favorisent l'autonomie ont un point de vue différent. Ils axent uniquement leurs interventions en discutant avec l'élève, en proposant diverses stratégies, en enseignant d'une manière différente et en prenant l'élève à part. Les trois autres items ne sont pas sélectionnés par ce groupe.

Ensuite, les enseignants devaient donner les trois éléments principaux qui favorisent la réussite scolaire (question 10). Afin de faciliter l'analyse de cette question, nous avons regroupé les propositions faites par les enseignants en douze catégories :

1. Le climat de classe, les règles de classe et de vie ainsi que les consignes ;
2. Les relations entre les paires ;
3. Les relations avec l'enseignant ;
4. La compréhension, la concentration et les stratégies ;
5. La motivation, l'intérêt et l'estime de soi ;
6. L'autonomie ;
7. L'environnement familial ;
8. Le rôle de l'enseignant ;
9. Les considérations amenées à l'élève ;
10. Les supports ;
11. La progression des apprentissages ;
12. Les apprentissages par cœur.

Cette question a été analysée par code et nous avons différencié les réponses données par **A** et par **B**.


Les codes différencié selon les établissement en fonction des éléments essentiels pour la réussite scolaire
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) de B (n=5)
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) de A (n=1)
Profil maîtrise partiellement (MP) de B (n=4)
Profil maîtrise partiellement (MP) de A (n=3)
Profil maîtrise la GM (MGM) de B (n=3)
Profil maîtrise la GM (MGM) de A (n=2)
3.5
3
2.5
2
1.5
1
0.5
0
Les relations entre les paires
Les relations avec l'enseignant
La compréhension, la concentration et...
La motivation, l'intérêt et l'estime de soi
L'autonomie
L'environnement familial
Le rôle de l'enseignant
L'intérêt porté à l'élève
Les supports
La progression des apprentissages
Les apprentissages par cœur

Ce graphique différent des autres désigne par colonnes les éléments choisis. Les barres les plus hautes sont les éléments qui ont été les plus mentionnés dans les questionnaires. Pour le profil PM, les enseignants de **B** citent comme aide à la réussite 'la progression des apprentissages', 'la motivation, l'intérêt et l'estime de soi' ainsi que « la relation avec l'enseignant». **A** met surtout l'accent sur 'la compréhension, la concentration et les stratégies' et 'le climat, les règles et les consignes». Lorsque les deux établissements sont confondus, l'élément qui ressort est 'la relation avec l'enseignant'.

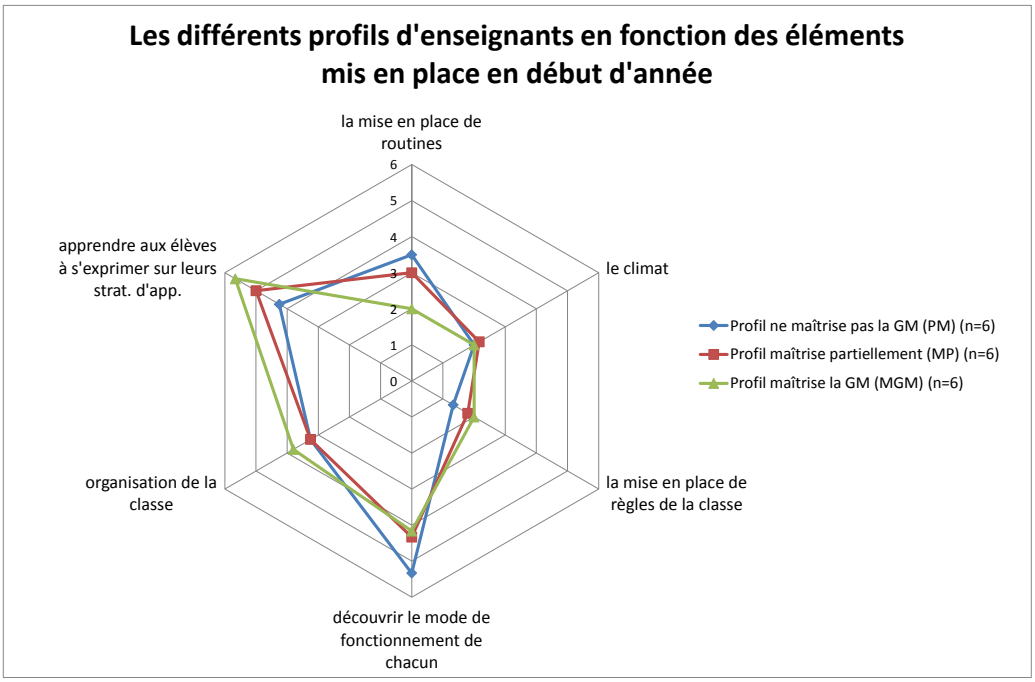
Les enseignants MP de **B** axent sur « la progression des apprentissages' alors qu'à **A**, ils préfèrent proposer « le climat, les règles et les consignes». Dans les données confondues, les éléments qui sont mis en avant sont, dans l'ordre : « la progression des apprentissages» et « le climat, les règles et les consignes».

A **B** pour le MGM, les éléments les plus cités sont « l'autonomie» et « la motivation, l'intérêt et l'estime de soi». A **A**, « la compréhension, la concentration et les stratégies» est l'élément principal. « L'autonomie» ainsi que « les relations entre les pairs» et « la progression des apprentissages» sont les éléments que les enseignants relèvent dans les deux établissements confondus.

Notre hypothèse était que les enseignants qui favorisent les pratiques de la gestion mentale faisaient attention aux différents gestes mentaux : l'attention, la mémorisation, la réflexion,

la compréhension et l'imagination. En effet pour les MGM, nous retrouvons l'item « l'autonomie » qui est essentiel dans l'utilisation des gestes mentaux. La motivation a également une place importante ; nous pouvons donc imaginer que l'idée de se mettre en projet se retrouve derrière cet item. Toutefois, ces éléments sont présents dans les trois profils, ce qui rejoint l'hypothèse que les pratiques de la gestion mentale sont proches des pratiques courantes des enseignants. Par contre, ceci ne signifie à nouveau pas que les profils MGM appliquent la théorie dans leur classe. En outre, nous relevons que l'item « le climat, les règles et les consignes» est pour les enseignants essentiels afin de parvenir à la réussite scolaire.

Par la suite, nous avons voulu savoir sur quels éléments les enseignants mettent l'accent en début d'année (question 11). Vu que les résultats sont passablement identiques entre les deux établissements, nous allons axer notre analyse uniquement sur les profils. Dans ce graphique, les éléments les plus favorisés sont proches du centre.


Les différents profils d'enseignants en fonction des éléments mis en place en début d'année
la mise en place de routines
le climat
la mise en place de règles de la classe
découvrir le mode de fonctionnement de chacun
organisation de la classe
apprendre aux élèves à s'exprimer sur leurs strat. d'app.
0
1
2
3
4
5
6
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) (n=6)
Profil maîtrise partiellement (MP) (n=6)
Profil maîtrise la GM (MGM) (n=6)

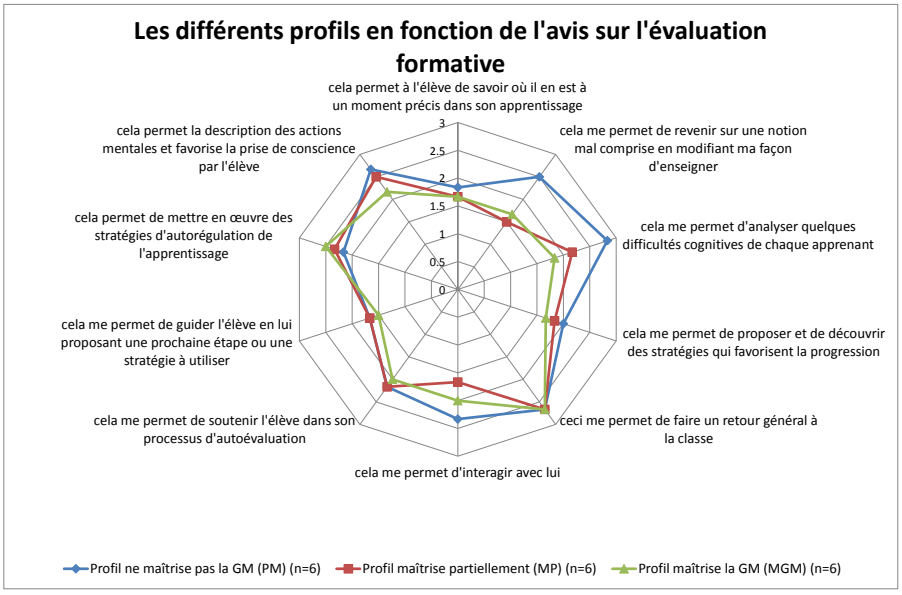
Pour les MGM, les items les plus favorisés sont « la mise en place de règles », « le climat » ainsi que « la mise en place de routines ». L'ordre n'est pas forcément le même selon les codes, mais le graphique est assez révélateur.

« Apprendre aux élèves à s'exprimer sur leurs stratégies d'apprentissage » est laissé de côté par les profils MP et MGM. Les enseignants du profil MGM n'accordent pas d'importance à « l'organisation de la classe » en début d'année.

Les enseignants du profil PM, quant à eux, prennent en dernier le temps de « découvrir le mode de fonctionnement de chacun ».

Notre hypothèse était que les enseignants du profil MGM privilégiaient des moments, afin de connaître le mode de fonctionnement de chaque élève, alors que les enseignants dans d'autres codes axaient le début d'année sur d'autres éléments. Or, nous constatons que nous ne pouvons pas valider notre hypothèse. Nous pouvons interpréter ces résultats par le fait que ces enseignants prennent du temps en début d'année pour instaurer un climat propice aux apprentissages, et que c'est seulement par la suite qu'ils découvrent le mode de fonctionnement de leurs élèves, car nous savons que les enseignants prennent du temps pour discuter des stratégies avec leurs élèves et ce, en raison des réponses obtenues grâce à l'analyse du graphique « Les discussions sur les stratégies en fonction des aspects généralement abordés avec l'élève ». Toutefois, nous relevons à nouveau que le vocabulaire utilisé et les réponses obtenues ne permettent pas de dire qu'ils pratiquent les théories de la gestion mentale dans leur classe.

La question sur l'évaluation a été analysée en fonction des profils-type, afin de découvrir si les pratiques des enseignants sont les mêmes en fonction de leur formation et de leurs connaissances en gestion mentale. Dans toutes les autres questions, les pratiques en gestion mentale étaient inclues dans les items proposés, ce qui n'est pas le cas pour cette question. Les items les plus éloignés du centre sont ceux qui sont les moins favorisés par les enseignants.


Les différents profils en fonction de l'avis sur l'évaluation formative
cela permet à l'élève de savoir où il en est à un moment précis dans son apprentissage
cela me permet de revenir sur une notion mal comprise en modifiant ma façon d'enseigner
cela me permet d'analyser quelques difficultés cognitives de chaque apprenant
cela me permet de proposer et de découvrir des stratégies qui favorisent la progression
ceci me permet de faire un retour général à la classe
cela me permet d'interagir avec lui
cela me permet de soutenir l'élève dans son processus d'autoévaluation
cela me permet de guider l'élève en lui proposant une prochaine étape ou une stratégie à utiliser
cela me permet de mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage
cela permet la description des actions mentales et favorise la prise de conscience par l'élève
3
2.5
2
1.5
1
0.5
0
Profil ne maîtrise pas la GM (PM) (n=6)
Profil maîtrise partiellement (MP) (n=6)
Profil maîtrise la GM (MGM) (n=6)

Face à ces résultats, nous pouvons remarquer que le profil PM se différencie des deux autres sur certains points. Les enseignants PM émettent plus de réserves sur les différents énoncés, notamment en ce qui concerne les intitulés « Cela me permet d'analyser quelques difficultés cognitives » et « Cela me permet de revenir sur une notion mal comprise ».

Ces résultats permettent de rejoindre nos deux hypothèses, car l'évaluation formative place l'élève au centre de ses apprentissages. Par cette question, nous remarquons que la différence de formation entre les enseignants n'a pas d'influence considérable sur la vision qu'ils ont de l'évaluation formative.

3.7.1. Résumé des résultats

Les questionnaires avaient pour objectif de répondre à notre question de recherche en se basant sur nos deux hypothèses de recherche :

- La gestion mentale permet de s'intéresser à l'élève.
- Les pratiques de la gestion mentale sont proches des pratiques usuelles.

Nous avons commencé notre analyse, en comparant les différentes formations des enseignants. L'élément qui différencie les enseignants **A** de ceux de **B** est la lecture. Ensuite, nous avons comparé les formations avec les modes d'apprentissage. Il ressort que l'apprentissage par étapes est favorisé par tous les enseignants, sans exception. En vue de ces résultats, nous nous sommes intéressées aux pratiques de ces enseignants, afin de découvrir si les manières d'aborder la mémorisation étaient les mêmes pour chacun des modes. Les pratiques sont semblables peu importe le mode favorisé, ce qui nous permet de rejoindre notre première hypothèse. Les supports étaient un point de désaccord, de ce fait nous avons comparé l'utilisation des supports toujours par rapport aux différents modes d'apprentissages, ainsi que par rapport aux profils-types. Les trois supports qui sont fortement utilisés sont les mêmes pour tous. À nouveau, n'ont n'avons pas pu faire de distinction particulière suite à cette analyse.

Par la suite, nous avons axé notre analyse sur le type de dialogue favorisé en fonction de la formation. Tous les enseignants se rejoignent en choisissant l'item « stratégies d'apprentissage ». Après ce constat, nous avons cherché à savoir pourquoi il était si important pour les enseignants d'aborder ce sujet avec les élèves. Ces résultats ont été différenciés en fonction des connaissances en gestion mentale. Notre analyse en conclut

que tous les enseignants s'intéressent à l'élève, quel que soit le type de discussion préconisé, ce qui est un élément essentiel pour pallier aux difficultés. Face à ces difficultés, les enseignants se refusent à envoyer un élève à l'appui et peine à demander de l'aide à un collègue.

En opposition, nous avons observé les éléments favorisant la réussite scolaire, il en ressort que les items « le climat, les règles et les consignes », « la compréhension, la concentration et les stratégies » et « la motivation, l'intérêt et l'estime de soi » ont une importance particulière.

À travers toutes ces questions, nous avons rarement vu une grosse différence entre les pratiques des enseignants. En effet, pour chaque réponse, les enseignants ayant suivi ou pas une formation en gestion mentale, cherchent à favoriser la progression des apprentissages en lui portant un intérêt particulier.

Cette recherche nous permet donc d'apporter une première idée quant à notre question de recherche, tout en sachant que cette étude est exploratoire et qu'elle nécessite une suite afin de découvrir si ces premiers résultats sont corrects. De plus, les notions de vocabulaire et de compréhension sont à développer afin d'être certain que les enseignants ont la même vision que les chercheurs.

4. Conclusion

Au cours de notre formation, nous avons été confrontées à des recherches par nos nombreuses lectures ; toutefois, nous n'avons jamais eu l'occasion d'en réaliser une. Ce mémoire nous permet de voir toutes les étapes ainsi que les biais et les difficultés possibles d'un tel travail.

À travers ce mémoire, nous nous sommes appropriées un cadre théorique qui englobe des concepts ainsi que des pratiques propres à la théorie. Un travail spécifique sur les critiques a été réalisé et même si celles-ci sont pertinentes, il est nécessaire de ne se laisser emporter par un avis ou un autre. En effet, la gestion mentale n'est pas construite sur des fondements clairs, car elle n'est pas prouvée scientifiquement, mais rien ne prouve non plus que certains des éléments qui font ce qu'est la gestion mentale ne sont pas utiles à l'enseignant.

La gestion mentale fait partie des nombreuses théories controversées. Toutefois, le vocabulaire utilisé est simple, ce qui ne convient pas à tout le monde, mais qui peut être apprécié de la part des enseignants. L'autre aspect pour lequel les enseignants apprécient généralement cette théorie est qu'elle se focalise presque uniquement sur la mémorisation. Cette centralisation la rend plus facile à appliquer.

Ce mémoire, au-delà d'être une recherche, permet une ouverture sur notre futur professionnel, grâce à laquelle nous aurons la possibilité d'intégrer les éléments de la théorie à nos pratiques quotidiennes. Cette démarche professionnelle pourra être reprise avec un nouveau cadre. Avec l'appropriation de ce cadre, aussi bien du point de vue de la théorie que des critiques, nous avons cherché, à travers nos lectures, à connaître l'avis des enseignants ainsi que les répercutions sur leurs pratiques. Pour ce faire, nous avons comparé les pratiques de ces enseignants avec celles d'autres enseignants.

Notre méthode de récolte de données, le questionnaire, nous a démontré la complexité de cette méthode, de la création jusqu'à son analyse. En effet, il est nécessaire qu'il nous permette de répondre à notre question de recherche qui est : la gestion mentale est-elle proche des pratiques des enseignants ? De plus, le cadre théorique doit être solide, afin d'établir des liens entre celui-ci et les résultats obtenus. Dans cette situation, l'analyse des questionnaires rejoint nos hypothèses, c'est-à-dire que la gestion mentale est proche des pratiques usuelles des enseignants et qu'elle permet de s'intéresser à l'élève.

Dans notre recherche, lors de l'interprétation des résultats, le cadre théorique fut complété par des notions apprises durant nos trois années de formation. En effet, afin d'être critique et de pouvoir faire des liens, une connaissance globale des théories et pratiques en enseignement est plus que nécessaire.

Afin de poursuivre notre travail, nous pourrions réaliser le même type de recherche sur l'une de ces autres théories. En outre, il serait intéressant de réaliser notre recherche à une grande échelle, en interrogeant tous les enseignants du canton afin de valider nos résultats.

5. Bibliographie

5.1. Ouvrages

Bertrand, Y. (1995). Gestion mentale et écologie de l'apprentissage. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 67-78). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Binet, A. (1903). *L'étude expérimentale de l'intelligence*. Paris : Schleicher

Cierco, M. (1995). Gestion mentale et évocations. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 227-240). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Daudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O. & Thomas, L. (2007). *Evaluer pour soutenir l'apprentissage*. Sherbrook : Université de Sherbrook.

Durant, J. & Chouinard, R. (2009). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Montréal : Hurtubise HMT.

Escribe, C. & Mariné, C. (1998). *Histoire de la psychologie générale. Du behaviorisme au cognitivisme*.Paris : In Presse.

Evano, C. (1999). *Un autre regard, une autre écoute en pédagogie.* Paris : Nathan.

Felkel, A.-M. & Zimmermann, M.-L. (1993). La gestion mentale, une pédagogie centrée sur l'élève. *Educateur*, 2, 58-61

Flessas, J. (1997). L'impact du style cognitif sur les apprentissages. Les difficultés d'apprentissage. *Education et francophonie, XXV* (2).. Consulté le 19 juin 2010 sur http://www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html

Gardou, C. (1995). *La gestion mentale en question. À propos des travaux d'Antoine de La Garanderie*. Ramonville Saint-Agne : Erès

Gardou, C. & Aguilar, P. (1995). Gestion mentale et scientificité. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 79-98). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Gate, J.-P. (1997). La recherche en gestion mentale : une nécessaire ouverture…*Cahiers Binet Simon*, 4, 69-72.

Gate, J. P. (1995). Gestion mentale et phénoménologie. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 125-138). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Grebot, E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissage. Explication et critique, les outils modernes de la gestion mentale*. Paris : ESF.

Grebot, E. (1995). Gestion mentale, emprunts et confusions théoriques. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 35-48). Ramonville Saint-Agne: Erès.

La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer les gestes mentaux et leur mise en œuvre*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie, A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance, une pédagogie du sens*. Lyon : Chroniques sociales.

La Garanderie, A. (1984). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie, A. (1998). Le praticien de la gestion mentale au service de l'apprentissage des gestes mentaux de la connaissance ; La gestion mentale. *Cahiers Binet Simon*, *3-4*, 155-164

La Garanderie, A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Le Centurion

La Garanderie, A. (1982). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris : Le Centurion.

La Garanderie, A. & Cattan, G. (1988). *Tous les enfants peuvent réussir*. Paris : Le Centurion.

Le Meignen, M. F. (1995). Gestion mentale et communication dans le groupe classe. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 283-292). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Le Meignen, M.-F. (1995). *Faites-les réussir. Gestion mentale, évaluation formative, pédagogie par objectifs*. Paris : Les éditions d'organisation

Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, *122*, 121-161.

Mattei, A. F. (1995). Gestion mentale, problèmes et équivoques philosophiques. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 149-170). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Perrin, N. (2010). *L'analyse de l'activité : quelques points de repères*. Lausanne : HEPL.

Prud'homme, L. (à paraître). *Se former à un enseignement pour tous les élèves. Un aller-retour théorique-pratique*.

Roulois, P. (2011). *Pour en finir avec la gestion mentale : critique*. Consulté le 24 juillet 2011 sur http://neuropedagogie.com/les-images-mentales-dans-lapprentissage/gestion-mentale/145-pour-en-finir-avec-la-gestion-mentale-critique.html

Seth. (2009). *Zone proximale de développement*. Consulté le 21 juillet 2011 sur http://www.definitions-de-psychologie.com/fr/definition/zone-proximale-de-developpement.html

Sinotte, F. (2010). Notes de cours DCA1015-gr.3. Département des sciences de l'éducation. UQTR

Sousa, D. & Sirois, G.(2001). *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus d'enseignement-apprentissage plus efficace*. Montréal : Chenelière/Education.

Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Agne : Erès

Tapernoux, P. (1994). *Comprendre La Garanderie*. Toulouse : Privat.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*, Montréal/Paris : Les Éditions Logiques.

Verneyre, M., Chich, J.-P., Mériaux, N. et Jacquet, M. (1991) *Pratique Pédagogique de la Gestion Mentale.* Paris : Retz

Verneyre, M. (1995). L'iceberg de la gestion mentale. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 21-34). Ramonville Saint-Agne: Erès.

Zakhartchouk, A. M. (1995). Gestion mentale, mérites et dérives. In C. Gardou (Ed.), *La gestion mentale en questions* (pp. 49-66). Ramonville Saint-Agne: Erès.

5.2. Sites internet

- Biographie d'Antoine de La Garanderie http://crgm.fr/index.php?page=antoine-de-la-garanderie-1920---2010 consulté le 12 octobre 2010
- Blog sur la gestion mentale http://www.gestionmentale.info/ consulté le 19 juin 2010
- Centre de recherche sur la gestion mentale http://www.crgm.fr/ consulté le 19 juin 2010
- Institut International de la Gestion Mentale, définition de la gestion mentale: http://www.iigm.org/default.aspx?tabid=31 consulté le 19 juin 2010
- Site sur la neuropedagogie et la gestion mentale http://www.neuropedagogie.com/ consulté le 24 juillet 2011

6. Lexique

- **Attention**:

  Être attentif, c'est transformer en évocations ce que l'on perçoit. L'attention consiste donc à reproduire mentalement l'information perçue.

- **Auditif (image auditive) :**

  Le sujet traite de manière auditive les informations qu'il perçoit. Lorsque celui-ci doit se rappeler de quelque chose, il l'entend dans sa tête. C'est-à-dire que le sujet a auditivement à l'esprit un objet ou un évènement dont nous sommes en train de parler.

- **Compréhension :**

  Pour comprendre, il faut pratiquer le geste d'attention, confronter ses évocations, faire des comparaisons et des jugements lors de la confrontation. La compréhension est l'aboutissement d'un projet qui était bien défini et qui, par des évocations répétées, atteint un stade auquel l'élève a saisi de quoi il était question.

- **Dialogue pédagogique :**

  Il est utilisé afin que les apprenants prennent conscience de leur mode de fonctionnement, de leurs évocations et de leur mode de recherche pour mieux apprendre, mieux comprendre et développer leurs capacités. Il permet donc d'obtenir un nombre important de renseignements sur l'élève, comme les habitudes évocatives et leurs évolutions qui permettent de pallier aux échecs, d'améliorer et de renforcer le succès. Pour y parvenir, il est essentiel que la personne qui mène le dialogue formule des hypothèses, sans pour autant proposer des solutions ou réponses. Le but est d'amener l'élève à trouver par lui-même ses habitudes et son profil à mesure que le dialogue avance.

- **Evocation :**

  L'évocation est l'action d'un sujet qui se représente mentalement, soit des informations perçues, soit des informations déjà mémorisées, en leur donnant une forme accessible à la conscience. Il s'agit donc de faire venir à l'esprit une information perçue ou déjà connue.

- **Gestes mentaux :**

  Antoine de La Garanderie explique qu'il y a un mode d'emploi pour savoir se servir de sa tête. Pour cela, il propose 5 gestes mentaux (l'attention, la mémorisation, la réflexion, la compréhension et l'imagination). Ces différents gestes mentaux doivent faire l'objet d'un apprentissage et être exercés régulièrement.

- **Habitude évocative :**

  Les personnes utilisent généralement toujours le même type d'évocation, celui qui leur correspond le mieux et sans même en être conscient, d'où l'appellation habitude.

- **Introspection** :

  L'introspection est une analyse du sujet par lui-même, c'est-à-dire qu'il va expliquer comment il a procédé mentalement pour parvenir à telle ou telle tâche.

- **Image mentale :**

  Les images mentales sont une forme de représentation mentale. Il en existe deux types : les imagées et les sémantiques (voir ces mots dans le lexique). En outre, les deux types d'images les plus connues sont les visuelles et les auditives.

- **Imagination :**

  Le geste d'imagination est le fait de découvrir ou inventer ce qui était jusqu'alors caché.

- **Mémorisation :**

  Ce *geste mental** consiste à stocker l'information, afin de la rendre disponible plus tard.

- **Réflexion :**

  Le geste de réflexion contient l'activité d'évocation et consiste à réfléchir à une loi sur un problème, en tenant compte des connaissances qu'un élève possède déjà.

- **Représentation imagée :**

  La personne crée une image face à une l'information donnée. Par exemple, lorsque l'on entend le mot « triangle », voici l'image qui peut apparaître.

- **Représentation sémantique :**

  Après une énonciation ou la lecture d'un énoncé, la personne relève les caractéristiques du mot : par exemple, en reprenant le mot triangle, la représentation peut être : forme géométrique, à trois côtés.

- **Projet :**

  Se mettre en projet pour un élève, veut dire qu'il doit est être conscient de l'orientation de l'activité ainsi que du sens de celle-ci.

- **Visuel (image visuelle):**

  Le sujet traite de manière visuelle les informations qu'il perçoit. Lorsqu'il doit se rappeler de quelque chose, il le voit dans sa tête. C'est-à-dire que le sujet a visuellement à l'esprit un objet ou un évènement dont nous sommes en train de parler.

7. Remerciements

à Perrin Nicolas, directeur de mémoire

à Ramel Serge, jury

à Chabloz Dominique, enseignante au Collège des Crosets, Ecublens

à Rubichon Francesca, directrice pédagogique, Ecole de la Garanderie

à toutes les personnes ayant contribué de prêt ou de loin à la réalisation de ce mémoire

8. Annexes

1. 5 profils-types
2. Questionnaires
3. Fichier Excel

Ces annexes sont à la disposition du lecteur sur demande aux auteurs.